



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

CE  
CENTRO  
DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO  
POLÍTICAS E GESTÃO  
DA EDUCAÇÃO

**LUCIANA ROSA MARQUES**

**TEMPOS QUE SE ENTRE-CRUZAM CONSTRUINDO A HISTÓRIA DE  
VIDA DE UMA PROFESSORA**

**Recife, 2023**

**LUCIANA ROSA MARQUES**

**MEMORIAL DE PRODUÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL  
TEMPOS QUE SE ENTRE-CRUZAM CONSTRUINDO A HISTÓRIA DE  
VIDA DE UMA PROFESSORA**

Memorial de atividades e produção profissional  
apresentado por Luciana Rosa Marques  
para fins de promoção funcional para a Classe E,  
com denominação de Professor Titular.

Recife, 2023



**eu sou uma**  
*longa história...*

*És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho...  
Tempo tempo tempo tempo, vou te fazer um pedido...  
Tempo tempo tempo tempo...  
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...  
Tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo...  
Tempo tempo tempo tempo...  
Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,  
Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos...  
Tempo tempo tempo tempo...  
Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho,  
Tempo tempo tempo tempo  
Ouve bem o que eu te digo  
Tempo tempo tempo tempo...  
Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso,  
Tempo tempo tempo tempo,  
quando o tempo for propício...  
Tempo tempo tempo tempo...  
De modo que o meu espírito ganhe um brilho definido,  
Tempo tempo tempo tempo, e eu espalhe benefícios...  
Tempo tempo tempo tempo...  
O que usaremos para isso fica guardado em sigilo,  
Tempo tempo tempo tempo, apenas contigo e migo...  
Tempo tempo tempo tempo...  
E quando eu tiver saído para fora do teu círculo,  
Tempo tempo tempo tempo, não serei nem terás sido...  
Tempo tempo tempo tempo...  
Ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos,  
Tempo tempo tempo tempo, num outro nível de vínculo...  
Tempo tempo tempo tempo...  
Portanto peço-te aquilo e te ofereço elogios,  
Tempo tempo tempo tempo, nas rimas do meu estilo...  
Tempo tempo tempo tempo...*

Caetano Veloso

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	06
O TEMPO INICIAL.....	10
O TEMPO DA FORMAÇÃO.....	14
O TEMPO DO ENSINO.....	27
O TEMPO DA PESQUISA.....	46
O TEMPO DA GESTÃO.....	54
O TEMPO DA EXTENSÃO.....	61
O TEMPO DAS ASSOCIAÇÕES ORGANIZATIVAS.....	64
TENTANDO FECHAR O TEMPO E O TEMPO QUE AINDA VEM.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
AGRADECIMENTOS.....	78

## INTRODUÇÃO

*"O que é o tempo?  
Se ninguém me pergunta, eu o sei;  
mas se me perguntam, e quero explicar,  
não sei mais nada"*  
Santo Agostinho

Chegar até aqui não foi tarefa fácil. Minha história está imbricada à Universidade Federal de Pernambuco. Ter a oportunidade de me tornar professora titular desta universidade é algo que me orgulha e que me desafia. Jamais pensei que chegaria até aqui!!!

Quando a escrita deste memorial se tornou um projeto, comecei a pensar por onde ir. Nesta empreitada, comecei a ler várias memórias de colegas daqui e de outras universidades tentando encontrar meu fio condutor.

A ideia do tempo não saía da minha cabeça, mas o que fazer com este tempo que me perseguia??? No processo de amadurecimento desta escrita fui me convencendo que o tempo nem sempre precisa ser o tempo cronológico, poderia ser o tempo das várias vivências que me fizeram traçar o meu caminho e chegar até aqui. "Não é a extensão de tempo que define o evento, mas sim a sua qualidade, o seu poder de transformação ou de intensificação no interior da narrativa que o inclui". (BARROS, 2012)

Essas leituras também foram fortalecendo a ideia de trabalhar este texto na perspectiva da História de Vida, da qual me aproximei na orientação de Mariana Lins (ela vai aparecer bastante por aqui).

De acordo com Queiroz (1998), o relato de um indivíduo sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e, de igual modo, transmitir a experiência que adquiriu, desvelando fatos significantes que revelam a identificação do narrador com o seu grupo social, familiar e profissional na construção de sua identidade é a "invenção de si mesmo", apresentando sua versão sempre baseada nos fatos reais de sua vida. O método de história de vida possibilita que os indivíduos apresentem suas

histórias, falem de si, recorram à sua memória, suas lembranças e suas testemunhas, mas que também ocultem ou esqueçam algumas passagens. Ou seja, as pessoas não apenas contam histórias, elas contam histórias para decretar algo de si mesmas e do seu entorno. Assim, estas histórias não precisam de começo, meio e fim como as definições formais exigem.

A história de vida contada por quem a viveu resume os fatos que o sujeito contante escolhe como mais relevantes e, por mais particular que seja, é sempre um relato de práticas sociais, de como a pessoa se insere e atua no mundo e no grupo do qual faz parte. O sujeito se faz personagem e autor<sup>1</sup> da sua história, no ato de narrar. E, neste processo, pode experimentar refazer a sua história de vida, de acordo com as condições de possibilidades daquele dado momento. Segundo Larrosa (1994, p. 48),

o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo o autor, o narrador e o personagem principal. [...] Essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Quando contamos uma história sobre nós mesmos, estamos elaborando um discurso, composto pelo acontecimento e pelo significado, ou, nas palavras de Laclau, pelo linguístico e pelo extralinguístico<sup>2</sup>, e todo discurso sobre nós mesmos permite um processo de singularização, tanto dos fatos como das significações que atribuímos a eles. Assim, “não há uma história verdadeiramente verdadeira. Os fatos existem, nós nos reportamos a eles, mas sempre se constituirão de uma referência embebida de sentidos atribuídos”. (OLIVEIRA, 2015, p. 116). Para Ricouer (2010), uma vida é tão somente um fenômeno biológico enquanto não é interpretada. Dessa forma, narrar a nossa história é uma forma de construção de nossa identidade, pois a narrativa é constituída de

---

<sup>1</sup> De acordo com Foucault (1996), o indivíduo só funciona como sujeito do discurso e, em particular, como autor, ao ocupar um determinado lugar e assumir certas funções.

<sup>2</sup> Para Laclau, “o discurso inclui tanto o linguístico quanto o extralinguístico, na medida em que todas as configurações sociais são significativas e, assim, os significados das palavras e práticas dependem do espaço discursivo, que é construído por práticas articulatórias, em que se colocam” (MARQUES, 2007, p. 102)

uma história (ou de histórias entrelaçadas) não apenas sobre a “ação humana”, mas também sobre os seus significados.

O memorial acadêmico é uma forma de escrita autobiográfica na qual diferentes níveis de subjetivação afirmam uma identidade, delimitada, entre outros aspectos, pela proeminência de modelos narrativos que determinam presenças e ausências no relato da autoria, narrando uma trajetória profissional que se mescla aos aspectos pessoais e subjetivos, constituindo, assim, não uma identidade profissional, mas uma identidade da pessoa, que inclui aspectos profissionais, pessoais, sociais, políticos e históricos. Essa identidade não se constitui isoladamente, mas na relação com o outro. De acordo com Silva (2016, p. 53),

A abordagem autorreflexiva, com maior carga subjetiva, assinalaria o desenvolvimento de sensibilidades, habilidades e competências para uma melhor compreensão de si e do *outro*, de modo que a compreensão de quem se é passa pela percepção de como se tornou o que é e quais seriam as outras possibilidades de vir-a-ser, da mesma maneira que referencia o narrador em relação ao *outro* em seu passado lembrado, presente vivido e futuro projetado.

O memorial, portanto, é um “momento” de construção e reflexão da prática docente, expondo as injunções, interferências, influências e as escolhas que marcaram a trajetória da autoria, por meio do qual o autor ou autora se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional, resgatando as experiências significativas para a sua formação e situando seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. Essa trajetória é marcada também pelas pessoas que dela fizeram parte, sendo, portanto, ***uma trajetória individual com a marca do coletivo***. Como aponta Silva (2016, p. 60), “em uma sociedade onde se ampliam tensões, antagonismos, fanatismos e fundamentalismos, a construção de identidades e alteridades de forma relacional e dialógica se mostra uma necessidade urgente”.

Traçados os caminhos, realizadas as escolhas, este material se organiza a partir de minha história de vida através do tempo. O tempo aqui não será o

tempo cronológico, mas sim o tempo das diferentes vivências, atividades, ações, reflexões que foram, *ao longo do tempo* e na relação com o/a (s) outro/outra (s) me constituindo como professora e como pessoa. Dessa forma, estes tempos se entrecruzam, pois não são lineares, nem acontecem em espaços tempos estanques e, muitas vezes, faço referência a acontecimentos que serão desenvolvidos posteriormente, de acordo com sua inserção em um dos tempos deste texto. Apresentarei então o tempo que chamei de inicial, o tempo da formação, o tempo do ensino, o tempo da pesquisa, o tempo da gestão, o tempo da extensão e o tempo das associações organizativas. Espero, com isso, traçar minha trajetória no tempo como mulher, como mãe, como professora, como ser político, como ser histórico, como pessoa que vive em um tempo e em um lugar que determina sua existência.

## O TEMPO INICIAL

*"Eu sou o templo do tempo  
O tempo acontece em mim"*

Flaira Ferro

Nasci em 11 de maio de 1966, no Rio de Janeiro, em plena ditadura militar. Antes mesmo da minha vinda ao mundo, a democracia (ou a falta dela) marcaria a minha existência. Meu avô paterno, Aluizio, médico psiquiatra, se mudou de Pernambuco para o Rio e lá fundou a Clínica São Vicente, inicialmente um hospital psiquiátrico. Lá se aproximou de políticos ligados à direita. Aqui em Recife, seu irmão Arnaldo tinha forte ligação com a esquerda. Em 1965, Arnaldo foi preso pela ditadura, o que causou um AVC em meu avô, ao receber a notícia, que o levou à morte. Eu e Arnaldo, que sempre foi muito próximo da gente, nos adotamos como avô e neta e com ele surgiram meus primeiros interesses pela política.

Quando ia ao Rio, vovô Arnaldo me levava para todas as peças de teatro permitidas para minha idade. Com ele fui visitar Leonel Brizola e Darcy Ribeiro e me deliciava com as conversas que não entendia muito bem, com ele aprendi a ler os jornais. Aqui em Recife, nas férias, adorava estar com ele na sua casa na Rua da Soledade, quando toda sexta feira fazia distribuição de sopa e pão para os pobres. Ia com ele visitar Dom Hélder Câmara, escutava suas histórias, via sua foto com Che Guevara, que ele atendeu em um mal-estar, quando esteve em Recife e, assim, fui aprendendo um pouco sobre justiça social, sobre respeito ao outro, sobre democracia, com todos os limites desse aprendizado para a pouca idade que eu tinha. Também gostava de ver o guia eleitoral com ele, que, naquela época, era uma tela azul, com a foto do candidato e um locutor falando sobre sua vida e propostas (como uma criança gostava daquilo????). Quando vim morar em Recife, a alegria e orgulho que ele tinha, quando me encontrava nas manifestações políticas, era visível.

Como filha de uma família de classe média, tive acesso a uma boa escola desde o início de minha escolarização. Estudei da alfabetização ao ensino médio

no Colégio de Aplicação da PUC. É um colégio de freiras teresianas, bastante “avançadas” para a época (hoje se tornou uma escola da nova elite carioca). As freiras que dirigiam o colégio, se vestiam normalmente com vestido e calça comprida, sem o uso do hábito e nós as chamávamos de D. Hilda, D. Marília, sem o uso de “irmã”. No Teresiano tínhamos uma educação que se aproximava do que aprendi posteriormente que era o construtivismo. A língua portuguesa era ensinada através da leitura. A cada 15 dias, líamos um novo livro e trabalhávamos em cima dele. Assim, lendo muito, aprendi a escrever e tive muita dificuldade no ensino médio para decorar regras de português para a prova de vestibular. Sabia usar a língua, mas não tinha as regras decoradas. Além da leitura obrigatória da escola, que nem sempre me agradava, ler era um grande prazer que eu tinha. Li toda a coleção do Sítio do Pica Pau Amarelo, depois me deleitei com Ágatha Christie, Sherlock Holmes, um pouco mais velha minha mãe comprou a coleção de livros de Jorge Amado e assim fui construindo minha experiência com a literatura.

A matemática era ensinada através de problemas. Usávamos ábaco, material dourado e assim fui entendendo o uso das operações matemáticas nas situações de vida. Estudos Sociais, Ciências também eram ensinados focando o entendimento. Além disso tínhamos aulas de atividade: teatro, violão, culinária, trabalhos manuais, o que escolhêssemos.

No Teresiano tínhamos, ainda, festivais de música, de literatura, de arte, exposições de trabalhos, enfim, uma gama de atividades que, para além dos aprendizados formais dos conteúdos curriculares nos despertaram o gosto pelas artes: música, teatro, literatura, artes plásticas. Num tempo de ditadura militar e de ensino tecnicista isso não era pouca coisa.

Na infância surgem também os primeiros sinais de qual era minha vocação profissional. Eu tinha um quadro negro para brincar, que foi pendurado na área de serviço por meus pais. Lá eu dava aula para minhas bonecas, para nosso cachorro e para os passarinhos que viviam numa gaiola naquele espaço. Essa foi a “minha primeira experiência” como professora.

No ensino médio, à época segundo grau, fui me identificando com as matérias da área de humanas. As aulas de história e geografia eram as de que

mais gostava na escola (sim, eu também gostava de matemática). Da geografia eu não gostava de estudar a parte física (clima, relevo, etc.), mas a geografia humana, quando aprendíamos sobre os homens em sociedade e sua relação com o espaço, me encantava. E, assim, após pensar em fazer biologia marinha para navegar pelos mares, estudando sua fauna, me decidi a cursar pedagogia.

Fiz vestibular na UERJ, passei. Com a separação de meus pais, vim com minha mãe morar em Recife e aqui fiz vestibular, que na época era unificado e, com a nota que tive, entrei para a UFPE.

Como disse no início deste texto, a democracia e a política têm uma marca forte na minha trajetória, em vários momentos da vida. Na infância, lembro muito de uma situação que me marcou muito e que só muito mais tarde entendi do que se tratava. Eu morava na Gávea, perto da escola, e minha avó mais próxima à entrada da PUC. Em um dia normal de aula, os pais foram chamados a buscar os filhos mais cedo. Minha mãe me pegou e fomos para a casa da minha avó, andando em uma Marquês de São Vicente quase deserta de carros e pessoas e com muitos soldados, inclusive com um tanque de guerra próximo à entrada da PUC<sup>3</sup>. Fiquei muito assustada com tudo aquilo. Muito tempo depois, já aluna da UFPE, descobri que de forma indireta, tinha participado da retomada do movimento estudantil no país.

O ano de 1977 marcou o retorno do movimento estudantil à cena pública. Os estudantes se reorganizavam desde o final da década anterior, recolocando suas entidades em funcionamento, mesmo com a vigência do decreto 477 que, desde 1969, tentava banir das universidades toda discussão política. Marcada para 10 de maio/1977, a manifestação foi proibida pela Secretaria de Segurança do estado. O bairro da Gávea, nas imediações da PUC-Rio, foi tomado pelas forças policiais. Ainda assim, mais de sete mil pessoas se reuniram nos pilotis da universidade carioca: estudantes, professores e funcionários, representantes estudantis de outros estados, políticos, líderes sindicais e familiares de presos, desaparecidos e exilados. Naquele momento, na PUC pela primeira vez em anos, discutiram-se abertamente questões ligadas não somente ao movimento estudantil, mas a demandas políticas específicas, divulgadas depois em carta aberta. A luta contra a ditadura voltava, enfim, a ser pauta dos estudantes, com gritos de ordem pelas liberdades

---

<sup>3</sup> A PUC fez parte da minha infância. Além da escola de aplicação da PUC, fugíamos na hora do recreio para andar nas pedras do riacho que ia da PUC à escola, frequentava a missa de domingo na PUC, quando meu irmão nasceu ia com minha mãe passear com ele na PUC, ia com minha avó rezar em um pequeno santuário de Nossa Senhora no jardim da PUC, atravessava a PUC para cortar caminho para ir ao Planetário da Gávea, que adorava.

democráticas e pela liberdade de expressão. (<https://riomemorias.com.br/memoria/manifestacao-na-puc-rio>).

Os assuntos políticos eram muito conversados na minha casa, por meu pai, minha mãe, minha avó e tornava-se o assunto principal quando vovô Arnaldo estava por lá. Nem todos pensavam da mesma forma. Minha avó mais à direita, minha mãe mais ao centro e meu pai mais à esquerda, junto com meu revolucionário avô. Certamente essa vivência me ensinou a respeitar as diferenças de opinião, fundamento tão importante de uma prática democrática, que tem sido bastante esquecido nos dias atuais.

Minha militância política efetiva se inicia com a entrada na Universidade, em 1984, ano em que o movimento pelas “Diretas Já” teve um importante papel nas reivindicações para o restabelecimento das eleições diretas, interrompidas durante todo o Regime Militar, onde passei a conhecer um outro mundo, despertei para novos interesses e comecei a me engajar em diferentes lutas sociais. Mudança de cidade, novos amigos, novos interesses e um forte interesse pelas questões políticas, que deixavam minha mãe bastante nervosa, porque ainda não vivíamos em uma democracia. Assim, me envolvi na política universitária, participando do Diretório Acadêmico (DA de Pedagogia), do Diretório Central dos Estudantes (DCE da UFPE) e também da União dos Estudantes de Pernambuco (UEP), além de participar, ativamente, de todas as manifestações do movimento das Diretas Já<sup>4</sup>. Dessa forma, nesse tempo, minha atuação política foi começando a se constituir.

---

<sup>4</sup> Participei também de reuniões de movimentos que lutavam pela causa indígena, de movimento por defesa de moradia, por melhoria de transporte público, entre outros.

## O TEMPO DA FORMAÇÃO

*"Tempo vai com calma  
Que todo tempo é pouco  
O tempo vale ouro"*  
Chris Brenner

### A GRADUAÇÃO

Iniciei meu curso de pedagogia na UFPE, em 1984, em plena efervescência da retomada democrática. O início do curso foi me despertando a afinidade com as disciplinas do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, especialmente com a sociologia da Educação, ministradas pelo Professor Ricardo Aléssio e pela Professora Janete Azevedo. Era um tempo em que o foco do curso eram as questões políticas, do direito à educação, do acesso à escola, da reprodução social pela educação. Assim, as leituras de Marx e Gramsci eram obrigatórias durante todo o curso, seja na sociologia ou na metodologia do ensino de matemática. A questão política era central no curso nesse período.

Na graduação, algumas obras me mobilizaram bastante. Com Ricardo, estudei, re-estudei, estudei de novo o livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, de Luís Antônio Cunha. Foi uma leitura que me despertou para a relação da educação com as condições sociais da população brasileira, a desigualdade do acesso à educação e as formas de reprodução desta desigualdade e que me impactou tanto que meu livro, que tenho guardado até hoje e que já está amarelinho, foi se descolando de tanto manuseio. Com ele aprendi muito e despertei para uma série de questões que me acompanham por toda minha vida profissional<sup>5</sup> e que tiveram influência decisiva na minha forma de pensar a educação, visando a inclusão de todas as pessoas e na luta coletiva por um país mais justo e igualitário.

Com Janete, que se tornou amiga, "mãe", conselheira, referência e que constrói comigo minha história até hoje, conheci *A reprodução* de Bourdieu e

---

<sup>5</sup> Em 2019, tive a oportunidade de contar isso a Cunha, em um agradável almoço, de que tive o privilégio de participar a convite da Professora Márcia Ângela Aguiar.

Passeron e comecei a entender a educação como fator de desigualdade social, que a violência é também simbólica e que o capital não é apenas o material e financeiro, mas também cultural. Além disso, entendi que a ideologia seria a forma como vemos o mundo e que, na escola, a ideologia dominante, dos grupos sociais dominantes, era reproduzida. Junto com Bourdieu, Althusser também foi decisivo para esta compreensão, além de Durkheim que, através de uma leitura crítica, nos ajuda a compreender o papel reprodutor da educação.

Por fim, o livro *História da Educação no Brasil* de Otaísa Romanelli me despertou para as questões ligadas à política educacional. A forma como a autora trata esta história, articulando os fatos à cultura e ao desenvolvimento social, foi me fazendo entender que as medidas de política educacional estão inseridas em um determinado projeto social. A fim de entender melhor a obra de Romanelli fui ler *Dependência e desenvolvimento na América Latina*, que, embora Fernando Henrique Cardoso tenha nos sugerido esquecer, me ajudou bastante a entender melhor as relações da educação com o cenário mundial e os aspectos do subdesenvolvimento brasileiro. Assim, fui, ao longo do curso, fortalecendo a minha aproximação com a sociologia, com o entendimento da educação pela lente sociológica, com a política educacional e começando a construir minha identidade de educadora.

Essas disciplinas e obras foram marcantes em minha formação. No entanto, não posso deixar de fora a forte influência de Paulo Freire em minha formação e trajetória de educadora. Em várias disciplinas ele foi estudado. Tive ainda a oportunidade de assistir a duas palestras dele na UFPE. Sua fala mansa, amorosa e cativante nos encantava. Era um privilégio para nós estar ali. O Centro de Educação nesse dia se reuniu todo no auditório. Aula melhor não poderíamos ter!!

Como dito na introdução desse memorial, nossa história é individual, mas também coletiva, ela não se constrói isoladamente. As pessoas e as obras que perpassaram minha formação inicial também são parte desta história. As escolhas na contação desta história, aqui realizadas, são propositais, visando a destacar as influências mais significativas na construção da minha identidade profissional e pessoal.

## O MESTRADO

Terminei a graduação em 1988 e só retornei ao mestrado em 1998, dez anos depois. Se me for feita a pergunta, porque tanto tempo, não saberei responder. Fui trabalhar na educação básica, me afastei da vida acadêmica e, em 1996, veio a vontade de me candidatar ao mestrado, mas aí engravidei e Bernardo chegaria no fim do ano, época da seleção. Fui curtir a gravidez e, nos meses de licença maternidade, comecei a desenhar meu projeto de pesquisa. Em 1997 fiz a seleção e em 1998 iniciei o curso, em uma conjuntura política bem diferente da vivida na graduação, sob a orientação do querido e saudoso João Francisco de Souza.

Retomando os estudos, depois de tanto tempo, havia muito a desvelar, especialmente no campo da sociologia e filosofia, que eram as disciplinas com as quais mais me identificava. Ao iniciar o curso retomei os estudos dos clássicos, trabalhados por Ferdinand Röhr: Hegel, Marx, Rousseau, Kant, Adorno, entre outros. A disciplina era dividida com Flávio Brayner que trabalhava os autores dos pós-modernidade, como Foucault, Derrida, Canclini, Stuart Hall, que me fizeram começar a entender os fenômenos sociais em outra perspectiva, da qual me aproximaria, posteriormente, e que vêm referendando meus estudos até hoje. Tínhamos, ainda, que cursar a disciplina de fundamentos psicológicos da educação e, com Artur Morais e Lícia Maia, desvelei as “novas” (pelo menos para mim) abordagens da psicologia educacional de Ana Teberosky e Gerárd Vergnaud, com seus complicados campos conceituais. Havia, ainda, as disciplinas específicas da linha de política educacional, especialmente Política Educacional no Brasil, ministrada por Márcia Ângela Aguiar, que tinha sido minha professora na graduação e é responsável por minha inserção nas associações do campo educacional, tendo um “papel” importante na construção do enredo de minha história.

O mestrado foi ainda local de encontros, trocas, descobertas. Alexandre Simão, hoje meu colega de departamento, que generosamente nos ajudava a desvelar o “mundo pós-estrutural” que ele tão bem dominava; Conceição Gislane e Inalda Santos, parceiras de estudo e viagens para congressos; Célia Varela,

que acolhi em minha casa durante o curso, marcas dos afetos que construímos em nossa jornada.

Como já dito, a democracia acompanha e marca minha trajetória de vida. O estudo desenvolvido no mestrado foi "Projeto Político Pedagógico: construindo a autonomia da escola? As representações sociais dos Conselheiros". Nesse estudo, busquei apreender, através das representações sociais, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico, enquanto objeto de política pública, ganhava materialidade no *lócus* de sua implantação: a escola.

Despertei para a ideia da análise das políticas dentro do espectro da chamada abordagem cognitiva no estudo do livro *Educação como política pública* da minha ex-professora de graduação e mãe de minha ex-aluna Mariana (aquela da História de Vida), quando estava estudando para a seleção do mestrado. Em seu livro, a partir dos construtos de Jobert e Muller (1988, 1989), Janete Azevedo nos apresenta a ideia de que

[...] as políticas públicas são fruto da ação humana. Portanto, todo o seu processo desenvolve-se através de um sistema de representações sociais. As políticas públicas, ao apreenderem, adaptarem e traduzirem estas representações realizam um tipo de acomodação, de combinação entre um conjunto de elementos contraditórios, elementos que vão exibir marcas ambíguas e contraditórias que as caracterizam (AZEVEDO, 2004, p. 63)

A partir do estudo da obra de Janete, fui me aproximando da ideia de uma proposta analítica para os estudos sobre política educacional, com um posicionamento teórico-analítico que ela localizou no espaço de interseção das abordagens, inserindo as políticas públicas numa concepção ampliada de Estado, que concebe que as políticas educacionais são concretizadas nas escolas e nas salas de aula, no âmbito das definições sobre as políticas e no planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo, sendo importante considerar que uma política (entendida como um programa de ação) concebida para um determinado setor (ou subsetor) é parte de uma totalidade.

Assim, não se pode deixar de levar em conta sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado, articulando-se ao projeto de sociedade que

se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura. Nas disciplinas do mestrado, conheci também a obra de Muller e Surel (2002) que traziam a perspectiva de análise de políticas públicas, a partir de seus significados, na formulação e materialização que abracei e que vem fundamentando todas minhas pesquisas até agora.

A aproximação com a sociologia, que acompanhou minha trajetória na graduação, me levou a cursar a disciplina Educação e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, ministrada pela Professora Silke Weber, que, a partir daí, passa a estar presente em minha história. Com Silke, aprofundei os estudos sobre representação social e a forma de utilizá-la como arcabouço teórico para a análise de meu problema de pesquisa: quais as representações sociais de componentes de Conselhos Escolares em escolas públicas, no Município do Cabo de Santo Agostinho, Estado de Pernambuco, sobre o projeto político-pedagógico e o papel do mesmo na construção da autonomia da escola. O que me guiava era a possibilidade de transformação da política na sua materialização, cujo fundamento estava na abordagem cognitiva de análise de políticas.

Escolhi o município do Cabo para a realização da pesquisa por ser um município que, naquele momento, era governado por um grupo de forte tradição progressista. Buscava encontrar elementos de democratização e entendia (e ainda entendo) que desvelar experiências positivas seria importante na construção de uma educação democrática. Acabei encontrando bem mais do que imaginava. Em duas das escolas que pesquisei, houve assembleias com toda a comunidade escolar para a elaboração do projeto político-pedagógico. Em tudo que havia lido e estudado sobre o tema, essa era uma situação que se colocava no campo do ideal, não do real.

Cheguei à conclusão, neste estudo que

[...] a grande novidade e avanço que o projeto representa encontra-se em sua elaboração. Foi consenso, entre os entrevistados, que ela se deu de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar. Destacando-se, ainda, que a participação não se deu apenas pró-forma, mas envolveu conflitos e negociações, que foram resolvidos a partir de decisões majoritárias em seu encaminhamento. Tal prática pode indicar uma nova forma de organização do trabalho escolar, que rejeite o seu caráter hierárquico, historicamente construído[...] a elaboração do projeto político-pedagógico se constitui em um

momento de aprendizagem democrática. A comunidade escolar, que até então encontrava-se alijada do processo de definição dos rumos da escola, passa a ter voz e responsabilidade a partir dele. Pode, portanto, começar a perceber a importância de sua participação em espaços coletivos, à medida que perceba que sua opinião pode influenciar nas diretrizes adotadas. Com isso, reconhecerá a importância do exercício de sua cidadania, podendo, assim, exercê-la em diferentes espaços públicos. Tal processo é lento e gradual, mas a participação no cotidiano escolar, poderá auxiliar a população a perceber que política não é só “coisa de políticos”. A população irá perceber que a política está presente em seu dia-a-dia nos diferentes espaços sociais e que ela poderá se desempenhar como um agente político.

Naquele momento começavam a emergir os estudos sobre privatização, sobre as influências dos organismos internacionais na educação brasileira, sentidos da descentralização e da municipalização e a apropriação das bandeiras defendidas por setores progressistas pelos setores conservadores, com sentidos diferenciados. Tal preocupação perpassou todo o processo da pesquisa que, no entanto, evidenciou

[...] que, apesar das medidas de política estudadas seguirem as orientações dos organismos internacionais, coadunando-se com os pressupostos neoliberais, é possível construir-se algo positivo a partir das determinações do poder central no *locus* onde as políticas se materializam: as escolas. Os mecanismos de “*descentralização centralizada*” impostos pelo poder central criam condições de organização da comunidade escolar que pode, assim, apropriar-se deles para mudar os rumos da política.

Defendi essa dissertação no dia 24 de outubro de 2000, tendo na banca além de João Francisco, as professoras Janete Azevedo e Silke Weber. Foi um dia em que sequer foi possível comemorar, pois estávamos no meio de uma greve de policiais militares de Pernambuco, em um clima de extrema insegurança. A defesa foi de manhã e, à tarde, o governo do estado sugeriu o fechamento do comércio, escolas, repartições públicas e que todos que pudessem ficassem em suas casas. Rememorando isto nesse momento, penso que vivemos naquele momento um prenúncio do que seria um *lock down*.

## O DOUTORADO

Em 2001, me candidatei ao doutorado em sociologia. Ainda na construção do projeto, procurei Silke que, para mim, era a única possibilidade de orientação, e que ia se tornando um exemplo profissional quanto mais tinha oportunidade de conhecê-la: brilhante intelectualmente, generosa, acolhedora, crítica, justa. “Quando crescer quero ser como ela!!!”

Lembro bem do que Silke me disse naquele dia: “...para a educação está ótimo, mas falta a sociologia aqui” e lá fui eu buscar a sociologia. Enquanto isso, o doutorado em educação é aprovado pela CAPES e a confusão se instalou em minha cabeça. Me aventurar pela sociologia ou ficar na minha zona de conforto?? Lembrando do que Janete Azevedo, a quem sempre busco nas decisões importantes da vida, me disse várias vezes, optei pela sociologia, tendo em vista que já tinha feito graduação e mestrado no Centro de Educação e seria interessante “ampliar os horizontes” e conhecer novas perspectivas teórico-analíticas, como ela me aconselhava.

Assim, em 2002, inicio o doutorado em sociologia com a pesquisa “A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas”, em uma turma que se destacava pela colaboração e partilha e que, até hoje, se encontra anualmente para celebrar a vida. Helena, Denilson, Drance, Antonieta, Paulo Afonso, que nos deixou este ano e, especialmente, Salete, que se tornou uma grande amiga, fazem parte dessa história. Naquele período, também me reaproximei de Alice, que conhecia desde a graduação, que também era orientanda de Silke e se tornou grande parceira de trabalho, após meu ingresso na UFPE como professora efetiva.

Na busca pela sociologia, que Silke me indicou, cheguei em Boaventura de Souza Santos, que já havia estudado no mestrado, e sua discussão sobre os sentidos da democracia. A ideia de que a democracia se fortalece em diferentes espaços sociais, tomando contornos diferenciados, se coadunava à minha proposta de estudar a democracia no espaço escolar. Para ele, não existe um único formato democrático e o primeiro elemento da democracia participativa

seria o aprofundamento dos casos em que o sistema político abre mão de suas prerrogativas decisórias em favor de instâncias coletivas de decisão.

Assim, para Santos, a democracia participativa constituiria um dos grandes campos sociais e políticos nos quais, no início do novo século, a emancipação social está sendo reinventada. Ela está ligada aos processos de democratização pelos quais passaram os países do Sul, nos quais houve um processo de redefinição de seu significado cultural e da gramática social, possibilitando a disputa pelo significado de práticas políticas e a incorporação de novos atores sociais e novos temas à democracia. Os diferentes formatos de democratização, construídos pela participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisões, alargam a possibilidade de procedimentos inovadores, que se tornam objeto de intensa disputa política por, em geral, incluírem temáticas ignoradas pelo sistema político, promoverem a redefinição de identidades e vínculos e o aumento da participação, especialmente no nível local. A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas, ou ainda buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa [...] Dessa forma, a democracia participativa, que se dá tanto na esfera do Estado quanto na não estatal, incorpora ao debate político propostas de reconhecimento cultural e inclusão social, visando assegurar o pluralismo e a tolerância sem o qual a democracia participativa definha (MARQUES, 2007, 52).

No curso de doutorado fui apresentada também à democracia radical e plural proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Ingressei no grupo de estudos Pós-Estruturalismo e Construção de Identidades, coordenado por Joanildo Burity e por Remo Mutzemberg, e fui encontrando aproximações ao pensamento de Boaventura na discussão sobre democracia que estes autores traziam e, assim, construí o arcabouço teórico sobre democracia da tese, “juntando” a proposta de Democracia Participativa de Boaventura com a Democracia Radical de Laclau e Mouffe. Com esses autores, fui consolidando a perspectiva de análise do sentido da política, fugindo de uma perspectiva de avaliação de políticas públicas educacionais. Me interessava e me interessa até hoje entender a política, as disputas na sua formulação, a transformação na sua materialização e os sentidos atribuídos às políticas educacionais pelos que as formulam e executam.

A aproximação a este grupo me levou a conhecer a Teoria do Discurso, também proposta por Laclau e Mouffe, que entende o discurso como uma prática social, ou seja, como forma de construção social, cuja condição ontológica é a política, o que implica em considerá-lo como uma forma de ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, expressando as relações sociais que se colocam na sociedade. Constitui-se, portanto, em ações, seleções, escolhas, linguagens, enfim, todas as produções sociais das quais é expressão, podendo ser um caminho para o entendimento dos sentidos produzidos no cotidiano.

De acordo com Burity (1994, p. 94),

[...] não há como dissociar o processo de apreensão do real de processos de significação, os quais, por sua vez, implicam tanto em redes argumentativas quanto nas práticas concretas e nas instituições através das quais tais representações podem tornar-se significativas, compartilhadas ou impostas (conforme o façam por via democrática ou autocrática). Enfim, significa admitir uma acepção do termo que indica sua dinamicidade, o jogo das diferenças num sistema que altera os limites de sua própria configuração: **discurso**.

Assim eu encontrara o caminho teórico-metodológico de análise da política educacional que utilizaria em minha pesquisa. Trabalhar com a Teoria do Discurso foi um grande desafio. Primeiro, pela sua complexidade, que nos levou<sup>6</sup> a realizar várias sessões de estudo e discussão, na busca do entendimento do sentido de discurso e das formas de analisá-lo. Segundo, pela resistência dos pares em relação à mesma. Quando apresentávamos trabalho, participávamos de discussão, mesmo após a tese concluída, os questionamentos eram muitos: como tudo é discurso? Como analisar política educacional pelo que é dito? E por aí vai. Foi muito difícil enfrentar esta batalha, mas acreditávamos nas nossas escolhas e tínhamos Silke e Joanildo como nossas referências e incentivo, o que nos dava bastante segurança. E, assim, a teoria do discurso me acompanha até hoje e as barreiras vão sendo vencidas.

---

<sup>6</sup> Vários colegas de nossa turma e de outras turmas do curso estavam trabalhando com esta teoria. Eu, Aurenéa, Denilson, Ronaldo, Josadac, Célia, Drance, Keila fizemos um esforço hercúleo para dar conta dos aportes teóricos escolhidos.

Durante o curso de doutorado, Boaventura vem a Recife a convite do S.O.S Corpo<sup>7</sup> e realiza uma conferência na UFPE. Neste dia, encontro Da Maia, amigo de Callado, meu esposo, que tinha estudado com ele e me pede uma carona, mas pede para esperar um pouco para ir cumprimentá-lo. Vou junto, me apresento, falo de minha tese e assim, meio que de repente, se traça o caminho do doutorado-sanduíche.

Em janeiro de 2005, viajo para Coimbra, onde passo seis (06) meses fazendo estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais com Boaventura. A vivência no CEDES me ensinou bem mais do que sociologia. Há uma pujança de estudos, seminários, troca de conhecimentos com pessoas do mundo todo, especialmente de países africanos. Convivi com muitos africanos, europeus, latino-americanos e essa troca me trouxe muitos aprendizados sobre o sul global. Além disso, eu, que nunca tinha ido à Europa, entendi uma série de coisas que vinha estudando sobre o mundo eurocêntrico com aquela experiência, pois atendi ao que Silke tinha dito: “viaje, não fique só estudando, conheça tudo que puder”. Eu, obediente que sou, assim fiz e aprendi muito com isso.

Volto ao Brasil em julho de 2005, no dia que minha mãe tinha tido um AVC. Fui direto do aeroporto para o hospital, pois já havia uma ordem para permissão da minha entrada fora do horário de visitas. No dia seguinte, Callado teve um enfarto. Eu, entre um hospital e outro, sequer consegui desarrumar a mala e curtir a saudade de Bernardo, à época com 08 anos. Dias difíceis aqueles...

Já superados aqueles dias, Laclau vem para um evento na Fundaj, organizado por Joanildo. Assim, eu que já tinha discutido meu trabalho com Boaventura, tive a oportunidade de discuti-lo “com o meu outro fundamento teórico”, Ernesto Laclau. Foi realmente um grande privilégio poder compartilhar com os dois o meu estudo, o que enriqueceu bastante a tese que defendi em 16 de fevereiro de 2006.

---

<sup>7</sup> O SOS CORPO – instituto Feminista para a Democracia é uma organização da sociedade civil, autônoma, sem fins lucrativos, fundada em 1981. Visando a emancipação das mulheres, propõe-se a contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária com justiça socioambiental. Para o SOS CORPO, a luta contra a pobreza, o racismo e a homofobia são dimensões fundamentais do feminismo da transformação social para o enfrentamento do sistema capitalista e patriarcal, produtor de desigualdades e sofrimento humano.

Como, nessa história, o pessoal está imbricado ao acadêmico não posso deixar de registrar que um mês após a minha defesa, Callado fez uma cirurgia que, após sete (07) meses de muito sofrimento, o levou a falecer.

## **O PÓS-DOCTORADO**

Na nossa atividade de trabalho, estamos continuamente nos formando. Na atividade formativa de nossos alunos e alunas, nessa troca, ensinamos e aprendemos, como nos ensinou Paulo Freire. Mas temos os momentos de dedicação exclusiva ao estudo e à pesquisa. O Pós-Doc é um momento com esta característica.

Como já referido neste texto, a política educacional foi o caminho que escolhi para a minha atividade de pesquisa e ensino. Em outra parte, elas serão detalhadas. Neste processo, cheguei na proposição do estudo de Pós-Doutoramento, realizado na Universidade Federal de Goiás, no período de agosto de 2018 a julho de 2019, contando com financiamento do CNPQ, através de bolsa de estudo PDS, sob a supervisão do amigo e Professor Emérito da UFG Luís Fernandes Dourado: “Nova gestão pública e a gestão escolar: um estudo comparativo entre Pernambuco e Goiás”.

Na UFG participei das aulas públicas realizadas na disciplina “Plano Nacional de Educação: políticas e gestão da educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Dourado, no PPGE/UFG. De forma inédita, Luís realizou com o conjunto de seus supervisionados de Pós-Doutorado (Eu, Erasto Fortes Mendonça e Romilson Gomes, sempre com o apoio de Karine Moraes), seminários de interlocução, com participação de alunos e professores da Pós-Graduação e dos sindicatos de professores destes dois estados (SINTEGO e SINTEPE), em Goiás e Recife. Estavam previstos seminários em Pirenópolis e Curitiba, que foram suspensos devido à pandemia. Essa foi uma experiência extremamente rica de troca entre nós e também de uma experiência de Pós-Doutoramento baseada na partilha, tanto entre nós, como com nossos colegas e com nossos alunos e alunas, o que, sem dúvida, enriqueceu o resultado final de nosso trabalho.

Particularmente, realizei a pesquisa nos estados de Pernambuco e Goiás visando a identificar as repercussões dos preceitos da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão educacional nestes dois estados, que vinham, desde então, se destacando positivamente nas avaliações em larga escala realizadas no país. Inicialmente fizemos um investimento de estudo para aprofundamento teórico da NGP. Em outubro começamos a coleta de dados em Goiás tendo em vista a mudança ocorrida na eleição para governador do estado. De março a abril foi realizada a pesquisa de campo em Pernambuco.

Seguindo o fio da materialização da política educacional na escola, estudada através da teoria do discurso, observamos que a política educacional nos dois estados estava alinhada aos preceitos da NGP, se constituindo como ponto nodal<sup>8</sup> na educação. Centralidade das avaliações, premiação, gestão por metas e resultados, profissionalização da gestão, competitividade, padronização curricular, parceria com instituições do setor privado se constituíam como elementos definidores da política educacional nestes estados e os princípios da NPG eram hegemônicos. No entanto, havia um alinhamento da gestão gerencial, com base na NGP, à gestão democrática, característica de outro projeto educativo. Havia um consenso de sua importância para o alcance dos resultados obtidos nas avaliações nas duas redes. Essa contradição reforçava a compreensão de que a instituição da NGP na educação não pode ser considerada como um modelo monolítico, de formato único. Abre, ainda, a possibilidade de implantação de práticas transformadoras não alinhadas a seus preceitos básicos. Havia uma clara sedimentação da NGP, especialmente no que se refere ao alcance de metas e resultados em avaliações. Mas, também, havia uma clara sedimentação da importância da gestão democrática. O discurso hegemônico em Goiás e em Pernambuco apresentava elementos de perspectivas teóricas distintas, que não se colocam como antagônicas no chão da escola, como expresso na literatura, mas sim, de forma complementar, o que pode apontar para a necessidade de aprofundamentos de estudos desta natureza, que possam,

---

<sup>8</sup> Fixação contingente de sentidos que se universalizam.

inclusive, a partir da realidade empírica, fazer uma revisão nos aportes teóricos da temática, sem abandonar, entretanto, uma visão crítica da NGP.

Desde o Pós-Doc minha atividade de pesquisa tem focado a materialização da Nova Gestão Pública em redes de ensino.

## O TEMPO DO ENSINO

*"Todos os dias quando acordo,  
Não tenho mais o tempo que passou  
Mas tenho muito tempo  
Temos todo o tempo do mundo"*  
Legião Urbana

## A EDUCAÇÃO BÁSICA

Comecei a trabalhar como professora, ainda como estudante de pedagogia da UFPE. Minha primeira experiência profissional foi na escola Meu Cantinho, onde era professora de uma turma de maternal. Passei dois (02) meses nesta escola e quase desisti do curso, pois achei que aquilo não era para mim. Realmente, trabalhar com crianças muito pequenas não era a minha seara.

Insistindo no curso, me deparei com uma seleção para estagiários em um projeto de educação de adultos, da Fundação Guararapes, em parceria com a UFPE, que naquela altura estava sendo coordenada, em Recife, pelo Prof. João Francisco. Me candidatei. Passei.

Foram selecionados 90 estagiários e estagiárias de diferentes licenciaturas ofertadas na UFPE, dentre 250 (duzentos e cinquenta) inscritos, que deveriam estar cursando pelo menos o terceiro período do curso.

As questões formuladas para a seleção [...] traçavam, a partir das próprias questões o perfil dos candidatos assim caracterizados: 'É fundamental que o estagiário possua uma clara visão das causas estruturais do analfabetismo, assim como dos elementos essenciais da realidade sócio-cultural vivenciada pelos alunos que se pretende alfabetizar; é preciso contar com estagiários que assumam suas tarefas com seriedade, dispondo-se a participar com assiduidade e entusiasmo das atividades do estágio, sessões de formação, reciclagem e avaliação. (Quatro) 4 sessões acontecerão durante os finais de semana; É também necessária uma atitude favorável em socializar os conhecimentos adquiridos na Universidade com as parcelas da população que se pretende alfabetizar (SANTOS, 1992, p. 134).

Assim, tive que responder as seguintes questões: Qual a sua visão em relação à organização da sociedade civil; qual a sua visão sobre as causas do analfabetismo; quais as características socioculturais da realidade da população

com a qual vamos trabalhar; de que maneira os conhecimentos adquiridos na Universidade podem ser úteis para a população com a qual vamos trabalhar.

Enfim, tudo começava a fazer sentido, eu me encontrava no curso e na profissão, após a “trágica” experiência com os pequeninos, e o que eu mais gostava de estudar, já destacado anteriormente, me deu os elementos para a resposta das questões.

A primeira atividade deste estágio foi uma formação diária durante 30 dias. Nesta formação, me apropriei da obra de Paulo Freire e de sua proposta de educação, que era a referência para a atuação neste projeto. Foi quando li *Pedagogia do Oprimido*. Ao fim, foram escolhidos 05 (cinco) estagiários que atuariam como colaboradores<sup>9</sup>, a partir de cinco critérios: o resultado do teste de seleção; a participação na capacitação, a disponibilidade de horário, o bom relacionamento com o grupo e a capacidade de liderança. E eu era uma das escolhidas.

Acompanhava as salas de aula do projeto na Zona Norte do Recife, que ficavam basicamente em Casa Amarela, uma das maiores regiões da cidade. Participei de reuniões de Associação de Moradores e Clubes de Mães e de reuniões com a equipe gestora do projeto. Nessa época, andava por todos os morros e córregos da região com desenvoltura e, realmente, conheci Recife, onde eu não morava há muito tempo. Conheci a diversidade da cidade, a desigualdade, a resistência e a cultura popular nesta rica experiência.

Terminado o estágio, consegui um emprego como professora na Escola Recanto Infantil, escola alternativa da época, onde estudavam filhos de intelectuais, artistas e pessoas ligadas à esquerda. No Recanto, conheci a pedagogia de Celestin Freinet, metodologia utilizada pela escola. Lá, eu era responsável pela turma da primeira série (1ª série primária), com alunos da faixa etária de 07 (sete) anos. Me identificava bastante com a proposta pedagógica da escola. As assembleias de turma que fazíamos, as regras construídas coletivamente, a inclusão que a escola já trabalhava em um tempo em que não se falava nela. No Recanto, me aproximei de Socorinho, que conhecia da UFPE,

---

<sup>9</sup> Os colaboradores substituíam a figura do supervisor, considerada pelos gestores do projeto como elemento de controle da produção dos professores e seriam um elo entre a COMUM-Recife, estagiários e comunidades.

mas que fazia pedagogia em outro turno, e conheci Andrea. As duas amigas - irmãs me acompanham até hoje e têm importantes marcas em minha trajetória pessoal.

Do Recanto, Mariana, aluna pela qual tinha uma "certa predileção", por achar que alguma coisa nela parecia comigo, também tem uma marca importante na construção de minha trajetória, na construção de minha identidade. Fui sua professora na primeira série, quando era aluna de sua mãe, Janete. Quando entrei como professora efetiva na UFPE, Mariana foi minha aluna e depois minha monitora. Mariana também foi minha primeira orientanda de doutorado. Nela, vejo a minha carreira profissional se realizar em suas diferentes etapas. E, com tanto imbricamento, hoje é uma amiga, "minha irmã mais nova"<sup>10</sup>.

Eu e Socorrinho fomos demitidas do Recanto juntas, pois a "progressista" escola não permitia qualquer ligação de seus funcionários com sindicato ou movimento reivindicatório. Em 1990, começa a se delinear uma greve de professores das escolas particulares e nós mobilizamos uma conversa com o sindicato na escola na hora do recreio. No dia seguinte, chegamos para trabalhar e fomos recebidas com nossa carta de demissão.

No meio desta greve, surgiu uma oportunidade de trabalho na Escola Arco-Íris, também do grupo de escolas alternativas da época, que funcionava em regime de cooperativa. Fui contratada para trabalhar com a primeira série, ficando lá por dois anos.

Saí da Arco-Íris quando fui aprovada no concurso de professora da Secretaria Estadual de Educação, em 1992. Fui trabalhar em uma escola em São Lourenço da Mata, município da Região Metropolitana do Recife, com o magistério, àquela altura, um curso de nível médio de caráter profissionalizante ainda bastante procurado. Na ESPAN comecei a entender o que vinha estudando sobre a educação pública. Trabalhava com várias disciplinas do magistério, entre elas estágio, na qual me aproximava das questões do ensino fundamental. Uma marca deste período foi quando uma aluna de estágio, ainda no primeiro semestre do ano, deu um depoimento de que a professora da turma a tinha designado para trabalhar com um grupo de alunos que iam ser reprovados. Eu não conseguia

---

<sup>10</sup> Era filha mais velha, mas com o passar do tempo virou irmã mais nova. Me deixa mais jovem!!!!

entender como em abril ou maio a professora já sabia disso. E vi, na prática, como muitas vezes o insucesso escolar é produzido pelos próprios professores, algo que só conhecia nos textos e aulas da UFPE. Percebi, também, a distância entre o conhecimento prático e o conhecimento escolar, trabalhado por Carraher (1989) e a dificuldade das crianças de aprenderem de forma descontextualizada, a partir de situações totalmente diferentes de sua realidade. Mais uma vez, entendia a importância do que Paulo Freire nos ensinava: não era possível ensinar as crianças das camadas populares com “vovô viu a uva”. Ali, comecei a ver, na prática, o que estudava na obra de Bourdieu (1982) e de Cunha (1980): as desigualdades sociais se reproduzindo na escola, a escola reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais, e, assim, constatar que a desigualdade educacional é diretamente relacionada à desigualdade social (Coleman, 1996).

Fiquei nesta escola até 1995, quando fui convidada por Miguel Ferraz a compor a equipe da DERE Metropolitana Norte<sup>11</sup>. Na DERE fui trabalhar na Divisão de Programação, que desenvolvia ações de acompanhamento e formação dos diretores escolares, minha primeira aproximação com essa dimensão da educação, até então desconhecida e, de certa forma, desvalorizada por mim. Estudei sobre gestão participativa, sobre Conselhos Escolares para desenvolver meu trabalho e fui me envolvendo e gostando desta temática.

A secretária de educação na época era Silke e a experiência de participação nos Fóruns Itinerantes de Educação, que a secretaria promovia, visando à democratização da educação e participação em seus rumos me encantava. Naquele ano, foram criadas as Unidades Executoras para o recebimento dos recursos federais pelas escolas e a política da secretaria de educação foi a incorporação das UEx pelos Conselhos Escolares e ações em torno de seu fortalecimento, que desenvolvíamos e acompanhávamos. Mais uma vez, a democracia se coloca como importante elemento de minha trajetória, dessa vez a democracia no sistema de educação e nas escolas, temáticas que me acompanham até hoje.

---

<sup>11</sup> Diretoria Regional de Educação, hoje GRE, responsável pelas escolas estaduais localizadas na parte Norte da Região Metropolitana do Recife.

Em 1999, com a troca de governo, volto para a escola. Desta vez, com uma turma da quarta série, na qual trabalhei até 2002, quando me afastei para o curso de doutorado. Terminado o doutorado, fui aprovada no concurso da UFPE e pedi exoneração da Secretaria de Educação de Pernambuco.

## **O ENSINO SUPERIOR**

Iniciei minha atividade como professora do ensino superior na UFPE em 1999, quando fui aprovada em seleção simplificada para professora substituta no Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação. No DFSE assumi a disciplina de Introdução à Educação, da grade curricular dos cursos de licenciatura, e Fundamentos Sociológicos da Educação e Sociologia da Educação no Brasil, no curso de pedagogia. Nestas disciplinas, buscava trabalhar as dimensões sociológicas da educação, focando, principalmente, na questão das desigualdades extra e intra escolares (OLIVEIRA, 2007). Para as licenciaturas, era a única disciplina que enfocava estas temáticas, que era claramente desvalorizada nos cursos da área de ciências exatas em seu início. No entanto, no decorrer do semestre estes alunos e alunas começavam a se interessar pelas temáticas trabalhadas e refletir sobre questões da educação pública, que passavam totalmente ao largo de sua formação específica.

Passados os dois anos permitidos pela legislação de atuação como professora substituta, e encerrado meu contrato com a UFPE, fui na “cara e na coragem” na Faculdade de Ciência Humanas de Olinda (FACHO) levar o meu currículo e me oferecer para trabalhar. As coincidências da vida fizeram com que eu encontrasse um ex-colega da DERE, que trabalhava lá e me levou à direção, que me encaminhou à coordenação de pedagogia, que me entrevistou e contratou para a vaga de uma professora em processo de aposentadoria. Era uma dessas coisas que acontecem nas nossas vidas que são para acontecer. Eu, que havia me jogado naquela empreitada sem a menor esperança de sucesso, saí de lá empregada.

Passei 05 (cinco) anos na FACHO, onde trabalhei com várias disciplinas do curso de pedagogia e com a disciplina “Metodologia da Pesquisa”, nos cursos de psicologia e de letras. Nesse período, vivíamos a expansão do ensino superior

privado de forma desordenada, com a multiplicação de faculdades de qualidade duvidosa. Trabalhar na FACHO, naquele tempo, era um privilégio. Tínhamos autonomia como professores, havia seriedade no trabalho da instituição, além de ser um local de muito acolhimento. Há um carinho muito grande à FACHO por quem passou por lá.

Nesse momento, de contar minha trajetória que me constituiu professora, não posso deixar de registrar um agradecimento especial à FACHO no período mais difícil de minha vida. O apoio recebido durante os 07 (sete) meses da doença de Callado foi total e fundamental para que eu me mantivesse em pé. Do apoio financeiro ao apoio afetivo, passando pelo apoio institucional, a FACHO foi fundamental para mim naqueles meses tão difíceis. Era também meu escape!! Na sala de aula eu me desligava de hospital, de doença, de UTI.

Em junho de 2006 realizei o concurso para o Departamento de Administração e Política Educacional (DAEPE). Naquele momento, mais do que um sonho, passar naquele concurso era uma necessidade em função do quadro de saúde de Calado. E, mais uma vez o destino, o universo, ou seja lá o que for, tomou a frente, como havia acontecido na FACHO.

O tema sorteado para a prova escrita era praticamente o tema da minha tese de doutorado, me dando possibilidade de fazer uma boa prova escrita. O tema da prova didática foi "Política de gestão de pessoas para a educação na contemporaneidade" e achei que não ia ter como fazer uma boa prova, pois essa era uma temática de que eu não tinha domínio, a única que eu torcia para que não fosse sorteada entre os dez pontos do concurso. Saindo do sorteio meio atordoada, encontrei Alfredo Gomes no corredor, meu Magnífico querido, atual reitor da UFPE. Fomos para a sua sala e juntos construímos um caminho para aquela prova. Fui para casa e preparei a aula em meio a um jogo do Brasil na copa do mundo.

Abordei a gestão de pessoas na teoria geral da administração, as mudanças na gestão de recursos humanos no setor público, advindas da reforma do Estado brasileiro, a discussão das políticas de gestão de pessoas na legislação brasileira, enfatizando a ideia de que as leis são provenientes de projetos em disputa e que sua implantação deve ser sempre relativizada, no sentido de que

os grupos hegemônicos, nos diferentes sistemas educacionais, darão a direção das mesmas, abordei os conceitos de qualidade adotados no campo da educação, finalizando com uma proposta de gestão de pessoas que denominei de “emancipatória”, que seria implantada pelos Conselhos Escolares, buscando a construção da qualidade social na escola, e que teria por base uma educação democrática, universal, crítica e reflexiva.

Consegui, assim, desenvolver a temática de forma articulada a meus interesses de pesquisa e em um estofo teórico em que me sentia confortável. Fui a única aprovada no concurso!!!

Tomei posse em 29 de agosto de 2006. No dia 15 de setembro, Calado partia para outra dimensão.

De acordo com Silva (2016), o memorial acadêmico é uma exposição negociada de identidades individuais e coletivas, nas quais o autor, o narrador e o protagonista são a mesma pessoa em que se destacam os diversos vínculos propostos em relação aos receptores/leitores, de tal forma a consolidar uma complexa relação entre o *eu*, o outro e o nós e aquele que cria o relato, na tensão entre singularização, universalização e particularização, pensa oferecer em sua narrativa a exposição de um ser e estar-no-mundo mediados por esforços “introduzidos” e “alterdirigidos”, pelos quais o “escrever para ser” e o “ser para escrever” se mesclam de forma dinâmica.

Assim, até esta parte do texto venho buscando escrever para ser professora e ser professora para escrever. A partir daqui, escreverei para mostrar o meu ser professora da UFPE, que não se constitui sozinho, de forma individual, e serei a professora da UFPE para escrever esta história, que não se limita à UFPE, mas que não existiria sem que eu fosse professora efetiva da UFPE. Início pelas atividades de ensino.

No DAEPE, hoje DPGE<sup>12</sup>, ministrei várias disciplinas: Planejamento Educacional, Finanças da Educação, Recursos Humanos em Educação, Planejamento e Financiamento da Educação Escolar no Brasil, Pesquisa e Prática

---

<sup>12</sup> Departamento de Política e Gestão da Educação.

Pedagógica (PPP) 2: Gestão Escolar e Educacional e Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP 8): Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Em todas elas a política e gestão da educação são centrais e o enfoque é a gestão de sistemas de ensino e das escolas, numa perspectiva democrática, de inclusão social, respeito à diversidade e qualificação da educação.

Em 2007, ingressei como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, iniciando minhas atividades em 2008. No PPGE, ministrei as disciplinas Seminário de Metodologia e Pesquisa em Educação; Seminário de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, Fundamentos Socioeconômicos e Políticos da Educação, Estágio de Docência, Estudo Individualizado e Atividades Programadas.

Nestes anos de UFPE, tive várias experiências de orientação, em diferentes níveis, que, na minha divisão do tempo, estou considerando como atividades de ensino. É claro que orientações de mestrado e doutorado podem ser também consideradas atividades de pesquisa, mas, como expus na introdução deste texto, os tempos se entrecruzam, assim como as diferentes atividades. Orientar é ensinar e é também pesquisar e se formar. Neste entre cruzamento, fiz a opção de incluir no tempo do ensino as orientações que desenvolvi.

Minha primeira orientação foi de monitoria, na disciplina Finanças de Educação, em 2007. Minha orientanda, nesta oportunidade, foi Mariana. Sim, a mesma Mariana que tinha sido minha aluna na primeira série (Lá vem ela de novo!!!). Orientei também Débora, Júlia, Camila, Mayara, Jéssica e, há dois anos, Camila é minha monitora em PPP 2. A monitoria na graduação é um espaço de aprendizagem, proporcionado aos alunos dos cursos de graduação, visando o aperfeiçoamento do seu processo de formação e a melhoria da qualidade do ensino. O amadurecimento proporcionado pela monitoria, o aprofundamento teórico e o despertar para a atividade de ensino são momentos especiais de nosso fazer docente, especialmente quando estamos tratando de um curso em que os alunos se formam professores.

Orientei, ainda, na graduação, 23 (vinte e três) trabalhos de conclusão de curso (TCC) e 14 (quatorze) alunos e alunas de Iniciação Científica, ligados aos

projetos de pesquisa que desenvolvi neste período e que serão detalhados no tempo da pesquisa.

O DPGE vem ofertando, já há algum tempo, o curso de especialização em Coordenação Pedagógica, no qual ministrei a disciplina Metodologia de Pesquisa e no qual orientei 21 (vinte e um) TCCs.

Das orientações no PPGE vou falar um pouco mais. Claro que todos os alunos e alunas de Monitoria e IC me ensinaram muito e também aprenderam comigo. No PPGE, em cada pesquisa realizada, aprendemos um pouco, temos contato com novos autores, novas metodologias e desafios que os estudantes nos apresentam. É uma relação de aprendizagem e crescimento mútuo e cada um e cada uma deixa um pouquinho de si em nossa história, uns mais, outros menos, mas todos e todas têm alguma marca nesse momento em que conto minha história, da qual sou autora, narradora e protagonista ao mesmo tempo (SILVA, 2016). Assim fiz a opção de, bem resumidamente, apresentar as dissertações e teses que orientei desde o meu ingresso no PPGE.

### ***MESTRADO***

- Priscila Ximenes desenvolveu o estudo **Participação social na escola: a família em foco**, no qual pesquisou a participação da família de estudantes na gestão da escola, analisando as concepções e práticas que se instituem no cotidiano escolar, considerando que a escola inscreve-se no processo macrossocial de construção de relações democráticas e que o espaço escolar é um território disputado pelas famílias, professores, diretores e funcionários. Fundamentando-se nos Estudos nos/dos/com Cotidianos Escolares, concluiu que há uma variedade de formas de participação das famílias nas escolas que, embora pouco reconhecidas, são legítimas, pois favorecem o cumprimento da função social da escola e colaboram na construção de uma cultura escolar democrática.
- A dissertação de Sylvania Borba, **Participação e controle social da educação onde está o fio condutor? Uma análise dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB**, observa os fatores que limitam e promovem a participação nos conselhos do FUNDEB,

revelando que o controle social sofre limitações, dependendo tanto do grau de conhecimento, compromisso e vontade política dos conselheiros como da parceria com o poder local.

- Iágrici Maranhão estudou **Os conselhos escolares na construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**, através de grupos focais, que indicaram que os Conselhos Escolares se constituem como um espaço de democracia e participação, mas que existem entraves que precisam ser sanados para que possam, de fato, estar contribuindo com a materialização da gestão democrática, principalmente, a apatia e a centralização de poder na pessoa do gestor, que se constituem como obstáculos ao trabalho do Conselho.
- Marcílio Andrade defendeu a dissertação **As representações sociais de gestão democrática dos dirigentes de escolas públicas: Um estudo na rede municipal do Recife** e concluiu que os “novos” debates apresentados no cenário político brasileiro, particularmente pelos setores da esquerda e dos movimentos sociais, interferiram nas representações em estudo e que, de certa forma, os alicerces das crenças e dos símbolos historicamente construídos e consolidados sobre a “gestão democrática” apresentam “novos” sentidos e significados para os dirigentes.
- Emmeline Paulino analisou a **Política de avaliação educacional na Prefeitura do Recife: continuidades e descontinuidades**, visando entender a constituição discursiva da(s) concepção(ões) de avaliação que foram se constituindo a partir da redemocratização, a partir do embate entre a concepção social-democrática de educação e a perspectiva empresarial, que resultou em divergências, mas também em aproximações das duas vertentes na construção da política municipal de avaliação.
- Orientar o estudo de Lídia Cerqueira, **Processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: ressignificando a escola com e para o povo sob o olhar do Povo Fulni-ô**, que compartilhei com o Professor Edson Bezerra do PPG em Antropologia da

UFPE, foi um grande desafio, tendo em vista o meu limite de conhecimento da temática, mas foi também um grande aprendizado.

- José Almir do Nascimento estudou o **Selo UNICEF município aprovado: implicações nos discursos da qualidade da educação em Riacho das Almas**, buscando apreender os discursos de qualidade em educação da arena educacional naquela cidade, a fim de perceber a influência do Fundo das Nações Unidas da Infância na constituição deste discurso e nas políticas educacionais no Semiárido Brasileiro, por meio da Certificação Selo UNICEF Município Aprovado, verificando que este imprime um discurso que afeta as concepções de educação, de qualidade, o labor pedagógico e o processo de construção de políticas nos sistemas de ensino premiados.
- Carla Cabral, inspirada no trabalho de Graça Oliveira (2006), pesquisou **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**, a partir do ciclo de políticas, verificando que a natureza dos textos produzidos no período analisado dá continuidade às propostas já vivenciadas e desenvolvidas, sem alterações em sua natureza discursiva, constatando que são veiculados conteúdos com discursos democráticos, mas estes não estão em consonância com a democracia participativa e igualitária, tendendo para os pressupostos neoliberais e todos os materiais produzidos defendem a proposta gerencialista e de base mercadológica na educação.
- Jussara Torres estudou o **Prêmio gestão escolar: uma análise na perspectiva da escola campeã**, identificando que as práticas de gestão desenvolvidas na escola premiada potencializam as questões voltadas para educação, altos índices de aprovação em testes e avaliações externas, além do engajamento da família na instituição e que participação, qualidade e gestão aparecem com centralidade nos discursos dos sujeitos investigados como elemento intrínseco da instituição de ensino e parte importante do processo que esta almeja.
- No estudo **Indicação para diretores: é possível haver experiências de gestão democrática? Uma análise da rede ensino de**

**Camaragibe**, Alessandra Mendonça analisa experiências de gestão democrática em escolas da rede pública municipal de ensino daquela cidade, onde a escolha para diretores é feita através de indicação, concluindo que tal indicação não inviabiliza a efetivação de práticas democráticas e que a forma de atuação do diretor influenciará no exercício de sua função, mas que a eleição constitui-se, indiscutivelmente, como a maneira mais adequada para romper o clientelismo da relação política com os diretores de escola e com o autoritarismo, na maior parte das vezes, presente na relação entre a Secretaria de Educação, diretores e professores.

- Analice Martins estudou **O uso de indicadores da qualidade de educação para a construção do planejamento da gestão**, verificando que no cenário da gestão escolar da rede estadual de Pernambuco, a concepção da qualidade da educação compreendida pelas médias dos indicadores prevalece no contexto da prática, devido ao mecanismo de controle e monitoramento a que a gestão escolar é submetida. Porém, alcançar a meta esperada não impede que os gestores reflitam sobre o quanto as suas escolas ainda estão longe de alcançar a qualidade da educação, por compreenderem que ela abrange uma série de fatores e que estes não são contemplados no SAEPE.
- **O impacto do superávit primário no financiamento federal da educação básica no país (1999-2014): como garantir a educação pública de qualidade para todos?** foi a dissertação desenvolvida por Paulo Rubem Santiago, que demonstrou que a arrecadação destinada às metas do superávit primário, nos anos em estudo, para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, comprometeram o financiamento adequado da educação básica, postergando de forma aguda a efetiva garantia aos cidadãos do direito à educação básica com qualidade no país.
- Carlos Silva desenvolveu a pesquisa **Conselho Escolar: uma possibilidade de formação democrática na escola pública?**, na qual demonstra que o conselho escolar apresenta-se como um espaço de participação e construção coletiva de ações que visam ao bem comum,

sendo apontado pelos conselheiros como um ambiente formativo democrático, que reafirmam a sua importância para uma escola e gestão democráticas, havendo influência e o impacto das políticas educacionais de cunho neoliberal nas escolas da rede na concretização deste órgão colegiado. O contexto escolar tem sofrido mudanças; entretanto, os conselheiros têm buscado, dentro de suas possibilidades, fortalecer e ratificar os processos e princípios democráticos, assim como formativos.

- Em sua pesquisa **O plano municipal de educação da cidade do Recife: reflexões sobre processos de participação e representatividade de uma política pública educacional**, Jéssica Nascimento demonstra que houve grandes discordâncias entre os representantes da sociedade civil e a gestão municipal nos encaminhamentos ao longo da COMUDE e na aprovação do Plano Municipal de Educação da Cidade do Recife (PME-Recife/2015-2025), com destaque para a leitura de um processo visto como não democrático pelos entrevistados.
- Em andamento, o estudo de Eline Lima aborda o **Terceiro setor e gestão da educação: implementação de programas e projetos na Prefeitura Municipal de Olinda**, se propondo a descrever as repercussões oriundas da parceria público-privada, mediante a implementação do programa “Educar pra valer”, da Fundação Lemann, no município de Olinda-PE, em face aos desdobramentos da Nova Gestão Pública na esfera das políticas públicas educacionais.

## ***DOUTORADO***

- Mariana Lins desenvolveu o estudo **Políticas da juventude, governos da vida e educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores da periferia da Paraíba**, no qual verificou que as políticas de juventude, no contexto do Estado governamentalizado, têm funcionado como dispositivos biopolíticos de controle e governo das condutas dos jovens. Assim, as ações dos programas governamentais

voltadas para o público dos jovens pobres, moradores das periferias urbanas (público específico das políticas de juventude no Brasil) têm como função normalizar os seus comportamentos e, em última instância, administrar as suas vidas. Escutando suas histórias de vida, Mariana se deparou com experiências inusitadas, bem como subjetividades disciplinadas, controladas e bem enquadradas, e observou vivências de educação não formal em todas as histórias. Em todas as histórias de vida há um rompimento com os caminhos vividos por suas famílias. A formação de redes de colaboração e cooperação, bem como a presença de um território, pareceram grandes impulsionadores na construção e na escolha de criar *outras* formas de vida. Mariana encontrou em sua pesquisa jeitos de viver a juventude que não diferem da forma hegemônica de ser jovem, mas também, indícios de que os jovens participantes da pesquisa têm elaborado subjetividades que não estão totalmente capturadas.

- **Políticas de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco**, foi o estudo desenvolvido por Juliana Mendes, em seu doutorado, que investigou os movimentos da política de responsabilização educacional no estado de Pernambuco, inerente ao processo de modernização da gestão pública, como condição para *accountability*, articulando responsabilização e qualidade social. Aborda essa mudança política da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco (SEE), entendendo-a como um discurso, um espaço de significações e negociação, por meio das diferentes demandas e enunciações que emergem da proposta de modernização. A partir dos aportes teóricos discursivos pós-estruturais, investiga quais sentidos possibilitam a hegemonia e significação da política de responsabilização educacional, revelando a associação dos significantes modernização e responsabilização, ambos enunciados na política como um novo valor naturalizado e qualitativo a ser perseguido na gestão pública. Demonstra que surgem deslocamentos na articulação entre *accountability* e qualidade social, uma vez que o sentido social foi esvaziado e o significante tem o sentido predominante de algo a ser controlado, aferido e numericamente

melhorado. A responsabilização como significante hegemônico opera como um ponto nodal, cuja ambiguidade constitutiva tem demonstrado ser eficaz na construção de uma política hegemônica. A política de responsabilização atua como uma superfície de inscrição de significados, composta de narrativas que vão da modernização à narrativa de salvacionismo, garantia de qualidade, equidade e padrões de desempenho, tendo como corte antogônico a ideia de “crise” do sistema educacional e a lógica do controle e performance redefine a ideia de responsabilidade, num eficientismo mercadológico na educação que instrumentaliza o conhecimento no interior da política de responsabilização.

- Iágrici Maranhão focalizou **O curso de formação de gestores do estado de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação**, em sua tese, apontando que o foco da formação dos gestores está em construir um novo perfil para os gestores das escolas da rede, a fim de que estes, em consonância com as propostas gerencialistas da administração pública, tornem as metas e resultados em índices que alavancem a educação de Pernambuco, tendo em vista que, diante do processo avaliativo em larga escala dos últimos anos, a qualidade da educação é aferida por exames padronizados, sendo uma discussão marcada por questões que fragilizam a perspectiva da qualidade da educação socialmente referenciada, focando o paradigma da qualidade total, o que afasta a educação do modelo emancipador. Se percebe na proposta formativa dos gestores a ofensiva em busca dos resultados dos índices e o caráter gerencial estabelece um hiato entre o que se discute enquanto qualidade da educação na arena educacional e aquilo que se espera enquanto qualidade da educação.
- **Qualidade da educação e o IDEB no Município de Mossoró: entre o dito e o feito** foi a tese defendida por Ciclene Alves, que apontou que escolas com Ideb elevados tendem a enxergar uma relação entre o Ideb da escola e a qualidade da educação ofertada, enquanto escolas com Ideb defasados negam a relação da qualidade da educação e o Ideb, indicando

que, se o Ideb considerasse as condições materiais de existência das escolas, o indicador seria bem mais elevado, haja vista que fazem um esforço pedagógico superior às escolas com uma boa infraestrutura para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Constatou que o Ideb não contribui para a melhoria do processo educativo das escolas, pois é uma consequência do trabalho desenvolvido e a forma como é operacionalizado nestas instituições não é condizente com o que deveria ser uma escola de boa qualidade educacional. O elemento preponderante para a melhoria da educação das escolas públicas de Mossoró/RN seria o investimento do poder público local nas condições materiais de existência da escola: investir mais na infraestrutura física da escola e nas condições de trabalho dos profissionais da escola, o que implicaria além da melhoria salarial dos docentes, uma revisão na política de responsabilização educacional adotada pelo Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN.

- Ildo Lira pesquisou a **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (2007 - 2014)**, evidenciando que as mudanças operadas do ponto de vista da modernização da gestão, em consonância com os pressupostos da gestão orientados por resultados, potencializaram a cristalização de medidas voltadas à responsabilização dos professores, de maneira a consolidar o sentido de qualidade da educação hegemônico no bojo dessa rede de ensino, apregoado pela elevação de indicadores de resultados, e que a intensificação da cobrança e do controle elevou o comprometimento dos professores, que passaram a se sentir ainda mais responsáveis pelos resultados demandados. Identificou, no âmbito das unidades de ensino consultadas, a mobilização de estratégias articuladas para a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes e focalizadas no controle do fluxo escolar, sob a perspectiva de atender às metas institucionais, ao dispor como elemento de reforço o recebimento do BDE, que visou garantir o alinhamento das ações das escolas, de maneira a corresponder às projeções pactuadas nos termos de compromisso.
- Almir Nascimento analisou **A educação como dispositivo de proteção**

**integral à criança e ao adolescente: um discurso de qualidade**, e concluiu que o exercício do direito à Educação com qualidade ainda não é realidade nos municípios pernambucanos, e sem ele não se alcança a desejada proteção integral, anunciada pelos documentos normativos internacional e local, sendo imperativa a cooperação mútua dos agentes do SGDCA, de forma que não se pode prescindir da atuação do Conselho Tutelar, na sua tarefa de requisitar serviços, aplicar Medidas de Proteção e representar a autoridade judiciária em favor dos infantis sempre que os direitos sejam ameaçados ou violados; tampouco da vigilância do Ministério Público, que com a finalidade de assegurar que a qualidade da educação fosse perseguida implantou em todo o território nacional, e em parceria com as promotorias estaduais, o projeto Ministério Público pela Educação, que responsabiliza gestores educacionais pela não-qualidade e do Tribunal de Contas de Pernambuco que sob o signo de Termos de Ajustamentos de Gestão tem atuado e atuado gestores públicos pela não oferta de educação com qualidade. Ainda que haja uma incompreensão formal da qualidade da educação como direito humano, ela é um caminho inevitável para o alcance da dignidade humana e para a proteção integral contra as violações dos demais direitos.

- Paulo Rubem Santiago está estudando **As restrições macroeconômicas para o financiamento da educação no Brasil após a Constituição Federal de 1988**, no qual busca verificar como vem se dando a atuação do Estado, por meio do Ministério da Educação, em relação ao financiamento da educação, suas metas e estratégias, considerados os instrumentos do ciclo orçamentário (em especial as leis de diretrizes orçamentárias, as LDOs, e as leis dos orçamentos anuais, as LOAs), consideradas as decisões macroeconômicas locais implementadas.
- **Qualidade educacional no contexto da Nova Gestão Pública: uma análise a partir do Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco (PROGEPE)** é a tese que Raimundo Nonato Ferreira está elaborando na qual defende que a qualidade educacional, produto da NGP é híbrida, tendo como predominantes os

modelos de qualidade total e qualidade social da educação e está presente nas escolas estaduais de Pernambuco, tendo como um dos mecanismos de efetivação o PROGEPE, que produz na figura do diretor escolar práticas discursivas de qualidade educacional referenciadas pelo governo do estado.

- Carla Cabral está desenvolvendo o estudo **A Nova Gestão Pública e a política de gestão escolar em Pernambuco: um estudo sob a ótica dos implementadores**, no qual buscará analisar, no contexto da prática, as concepções dos sujeitos envolvidos com a Política de gestão escolar da Rede Estadual de Pernambuco.
- Márcia Nazário está pesquisando a **Política de *Accountability* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: repercussões em escolas do sertão pernambucano**, na qual irá analisar a implementação de políticas públicas de *accountability* na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública (2007) e suas repercussões em escolas do sertão do estado.

Com algumas exceções de orientações que assumi em virtude de necessidades do PPGE, os estudos que venho orientando se direcionam a pesquisar políticas educacionais de democratização da educação, com foco na participação e na qualificação da educação e, mais recentemente, a repercussão da Nova Gestão Pública nestas políticas. Com enfoques diferenciados, a produção destes estudantes vem contribuindo na consolidação da opção de análise de políticas educacionais a partir da perspectiva construtivista, já desenvolvida neste texto. Desta forma, se inserem em “minha temática”, sem perderem o seu próprio foco. Solidificam as opções teórico-metodológicas que venho construindo desde o curso de mestrado, sem, no entanto, desconsiderar os interesses e decisões de cada aluno ou aluna. Assim, a análise do discurso, a teoria do discurso, o ciclo de políticas têm se constituído como ferramentas para o desenvolvimento destes trabalhos, que visam entender os sentidos das políticas educacionais e os processos de sua materialização no chão da escola.

Com cada um e cada uma destas estudantes aprendi alguma coisa, refleti, me qualifiquei e, sobretudo, consegui aprofundar aspectos da temática a que venho me dedicando e que vem sendo enriquecida pelo trabalho conjunto desenvolvido. Há a marca de cada um deles e delas na minha produção acadêmico-científica e no que sou atualmente. A construção de minha história e de minha identidade é perpassada por eles e elas.

De acordo com Silva (2016, p. 54) o memorial é um "importante espaço para construir sua prática docente e, ao mesmo tempo, refletir sobre ela, de modo a perceber e a expor as escolhas e injunções que se apresentaram ao longo de sua trajetória". Retomar toda a minha trajetória de ensino, refletindo sobre ela, me ajuda a mostrar, de forma sistematizada, a relação intrínseca da minha atividade profissional com a democracia. Todas as orientações que realizei, ao longo de minha trajetória, no ensino superior tratam deste tema, de forma direta ou transversal, seja na gestão, na política, no acesso ou na qualidade da educação.

Na mesma direção, as disciplinas ministradas no DPGE focam a política educacional e a gestão. Há cerca de 04 (quatro) anos venho trabalhando em PPP 2, que enfoca a gestão das escolas e dos sistemas, além de questões específicas da literatura sobre gestão educacional democrática, as questões ligadas ao racismo, à homofobia e LGBTfobia, à diversidade religiosa, à inclusão de deficientes. Entendo que não há como pensar em uma escola democrática sem garantir o respeito a todos os grupos sociais e reflito com meus alunos sobre isso. Como aprendi com Santos (2003a, p. 56) "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza" e busco refletir com os estudantes como esse direito é fundamental no processo de construção democrática.

Entrecruzado ao tempo do ensino está o tempo da pesquisa, assim como o tempo da formação. São atividades do meu fazer profissional que se retroalimentam. Orientar é também pesquisar. A pesquisa me dá novos elementos para ensinar e orientar. A formação qualifica minha atividade de pesquisadora e de professora. Estão divididas por questões de organização do texto e, a seguir, detalho o tempo da pesquisa.

## O TEMPO DA PESQUISA

*"Tudo permanecerá do jeito que tem sido  
 Transcorrendo  
 Transformando  
 Tempo e espaço navegando  
 Todos os sentidos  
 Tempo Rei!  
 Oh Tempo Rei! Oh Tempo Rei!  
 Transformai  
 As velhas formas do viver"  
 Gilberto Gil*

Como já deve estar claro para quem lê estas linhas, estou tentando construir um enredo, através de diferentes tempos da história da minha vida, que me constituíram e ainda me constituem como professora. De acordo com Ricoeur (2010, p. 198) "o enredo tem a capacidade de extrair uma história de múltiplos incidentes ou, caso prefira, de transformar os múltiplos incidentes em uma história". Busco, assim, nesse enredo, trabalhar a minha identidade, a partir dos contextos de minha vida profissional e pessoal, vinculados à minha vida social. Segundo Josso (2007, p. 419),

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Na construção deste enredo, registro nessa parte do texto as minhas principais atividades de pesquisa, que estão interligadas ao tempo da minha formação, da qual já falei sobre as pesquisas que desenvolvi no mestrado, doutorado e pós-doutorado e ao meu tempo de ensino, no qual detalhei as pesquisas que orientei.

Minha primeira aproximação com a pesquisa foi na graduação, quando participei de uma pesquisa coordenada pelo Prof. Ricardo Aléssio, intitulada "Os significados da tarefa de casa", na qual analisávamos as dificuldades de pais de escolas públicas, muitas vezes analfabetos, acompanharem as tarefas escolares de seus filhos e filhas.

Como professora da UFPE, a primeira pesquisa que submeti a edital<sup>13</sup> foi “Caminhos da democracia na escola pública: os Conselhos Escolares na gestão da escola”. Era uma continuidade da tese, elaborada de forma apressada, em função do curto espaço de tempo que tive para apresentar e do agravamento da situação de saúde de Callado. Silke me ajudou e consegui aprovar o projeto, ganhando computador e impressora nova para desenvolver minhas atividades na universidade.

Em 2007, tive a minha primeira pesquisa aprovada pelo CNPQ “Políticas de descentralização / democratização da educação na Região Metropolitana do Recife: sentidos hegemônicos de democracia”, na qual busquei, através da teoria do discurso, apreender os sentidos de democracia nas políticas municipais de educação. Concluí que a democracia na educação se configurava como um *ponto nodal*. No entanto, o sentido dado a ela é diferenciado, de acordo com o projeto político social em que está inserida. Em todos os municípios da Região Metropolitana do Recife, haviam políticas de democratização que, entretanto, eram bastante diferentes de um município para o outro. Em alguns municípios o sentido das políticas de democratização / descentralização do sistema educacional e da gestão escolar se colocavam enquanto um pressuposto neoliberal, visando à proteção das liberdades individuais. Já, em outros, elas poderiam ser identificadas com diretrizes que intentam o aprofundamento da vida democrática.

Nessa pesquisa tive como orientandos de Iniciação Científica Jussara, que foi também orientanda de mestrado; Alexandre; Rosemary e Carla, que seguiu comigo no TCC e mestrado e hoje faz doutorado.

Vale registrar que vivíamos um período de valorização da ciência, que se materializava em investimentos em pesquisa, com financiamento e bolsas e grande aporte de recursos nos editais do CNPQ. No dia em que escrevo estas linhas<sup>14</sup>, resgatando minha trajetória na pesquisa, recebo o resultado de projeto de pesquisa submetido ao edital de humanidades do CNPQ, que, embora

---

<sup>13</sup> Edital Enxoval, destinado a professores recém contratados.

<sup>14</sup> 21 de novembro de 2022.

aprovado no mérito com nota 9,17, não foi selecionado por falta de recursos. Não houve, nesse período, por parte do governo federal (2018-2022), investimento em pesquisa e, muito menos, clareza da importância da produção científica para o desenvolvimento do país, com justiça social. Vivemos, no momento de escrita deste texto, o fim de um período nebuloso de nossa história, de um governo negacionista, de ataque constante às universidades. Em 01 de janeiro de 2023 a luz iria voltar!!!

Minha segunda pesquisa aprovada no CNPQ, no Edital de Ciências Humanas, foi “Gestão Escolar e Qualidade Social da Educação” que visou identificar o sentido hegemônico de qualidade no discurso da comunidade escolar das duas escolas com melhor desempenho no IDEB em Pernambuco, a localizada no interior do estado e a da Região Metropolitana. Percebemos que o discurso da qualidade apresentava elementos de diferentes perspectivas teóricas, que não se colocavam como antagônicas, como expresso na literatura, mas, sim, de forma complementar, o que apontou para a necessidade de aprofundamentos de estudos que pudessem, inclusive, a partir da realidade empírica, fazer uma revisão nos aportes teóricos da temática. Essa pesquisa indicou que não podemos tratar a qualidade socialmente referenciada como antagônica à qualidade total, porque na realidade empírica elas se complementam.

Essa pesquisa teve a participação de alunos de Iniciação Científica (Evandro, Diego e Juliana), de Mestrado (Emmeline, Alessandra e Jussara) e de Doutorado (Iágrici, Almir e Ciclene).

Como continuidade desta pesquisa, concorri a um edital da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) e aprovei o projeto de pesquisa “Qualidade da educação: sentidos e práticas na gestão escolar” no qual buscamos perceber que sentido é dado à qualidade educacional pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, verificando que, da mesma forma que os resultados eram centrais como elemento de qualidade, a formação humana, a responsabilidade social, a cidadania também eram, o que nos indicou que a qualidade da educação não podia ser entendida de forma monolítica. Todos falam em qualidade social, mas esta muitas vezes é expressa a partir de elementos que

caracterizam a perspectiva da qualidade total, o que não significa, contudo, que os elementos constitutivos da qualidade social não estivessem presentes. Além de Almir, Iágrici e Diego, essa pesquisa também teve a participação de Ildo e Juliana.

Seguindo o fio do tempo da pesquisa, integrei a equipe da pesquisa coordenada por Janete "A educação e os PMEs nos municípios da Região Metropolitana do Recife: novas possibilidades?" com o objetivo de analisar o modo como as metas e estratégias referentes à gestão democrática eram tratadas nos planos municipais de educação da Região Metropolitana do Recife, buscando identificar semelhanças e diferenças entre o planejamento nacional, tendo por parâmetro o PNE, e o planejamento municipal e, portanto, meandros em que se inscrevem as decisões tomadas nesses níveis sobre a política educacional, verificando a forte influência do PNE no conteúdo dos textos dos PMEs, ainda que especificidades se destacassem e mesmo estratégias contraditórias, indicando espaços decisórios conflituosos em nível local, nem sempre em harmonia com o que fora estabelecido no planejamento nacional. Todavia havia documentos com contextos discursivos que apontavam para maior grau de inovação e autonomia do que registros contidos no PNE, muito embora a tendência predominante encontrada tenha sido a reprodução da meta 19 do PNE e de suas estratégias nos documentos locais. Os dados analisados mostraram aparente alinhamento entre os planos, discursos contraditórios, propostas inovadoras entremeadas por elementos de uma filosofia de ação que vem se tornando hegemônica na nossa sociedade e, portanto, na orientação das políticas de educação, ainda que práticas de resistência em outra direção tenham sido identificadas na perspectiva da gestão democrática.

Como já aponte, desde o Pós-Doutorado venho investigando as manifestações da Nova Gestão Pública nas redes de ensino. Atualmente, estou desenvolvendo a pesquisa "Nova Gestão Pública e gestão da educação: um estudo em municípios pernambucanos" que visa o exame das repercussões da Nova Gestão Pública em redes municipais de educação da Região Metropolitana do Recife, buscando identificar os elementos característicos da NGP nas políticas

educativas destas redes, através da análise dos programas e projetos educacionais destas municipalidades, com base nos aportes da Teoria do Discurso. Colaboram, neste estudo, duas alunas de Iniciação Científica, com bolsa do CNPQ: Jamyle e Tainá, uma de mestrado: Eline e do doutorado Nonato e Carla. A pesquisa é financiada pela UFPE, através do Edital de Ciências Humanas da Universidade.

O enredo da minha história no tempo da pesquisa resultou em publicações em periódicos científicos, livros e eventos acadêmicos, exigência, inclusive, do fazer pedagógico na pós-graduação, que, muitas vezes, nos consome e esmaga, com a produtividade exigida para estarmos neste lugar. Em alguns momentos *o quanto* produzimos parece bem mais importante do que *o que* produzimos, do que a qualidade daquilo que escrevemos. Nesse sentido, a área de educação avançou quando, na coordenação do professor Romualdo Portela, foi definida a escolha dos 04 (quatro) produtos indicados por cada professor e coordenação do PPG, que seriam considerados no quadriênio. Isso, não reduziu, contudo, a exigência da quantidade de produtos necessários à permanência nos PPGs.

Neste percurso, publiquei 33 (trinta e três) artigos em periódicos qualificados. Difícil aqui destacar alguns, pois acredito que todos, de uma forma ou de outra, têm a sua importância, publicizam aquilo que estudo e pesquiso ao longo de minha trajetória e constituem o meu enredo na pesquisa. Assim, resolvi destacar o que publiquei em "Educação e Sociedade" e na "Revista Brasileira de Política e Administração da Educação" (RBPAE) pela proximidade que tenho com as mesmas e pela importância destes periódicos na área de estudo.

MARQUES, L.R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Campinas, v. 24, p. 577 – 597, 2003.

MARQUES, L.R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. v. 29, p. 55-78, 2009.

MARQUES, L. R. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos Conselheiros Escolares. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas**, v. 33, p. 1175 – 1194, out – dez., 2012.

OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. Políticas de Juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. V. 37, n. 137, p. 1203 – 1222, out. – dez., 2016.

MARQUES, L. R.; NASCIMENTO, P. X. As interfaces da participação da família na gestão escolar. <b>REVISITA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b> , v. 128, n. 1, p. 68 – 85, jan – abr., 2012.
OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. Políticas de Juventudes: histórias de vida, educação e resistência. <b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b> . V. 37, n. 137, p. 1203 – 1222, out. – dez., 2016.
MARQUES, L. R.; ANDRADE, E. F.; AZEVEDO, J.L. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. <b>REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b> , v. -33, p. 55, 2017.
MARQUES, L. R., MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. L. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. <b>REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b> , v. 35, p. 351, 2019.

Tive minha tese publicada em livro, através de edital da UFPE, no qual cada PPG indicava uma tese e uma dissertação para publicação. Em 2007, eu fui a indicada pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Como efeito do corte de verbas vivenciado pelas universidades públicas, desde o golpe de 2016, este edital, que era anual, está suspenso. Organizei, também, com Ana Lúcia Félix e Edson Andrade, o livro “Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições”.

Neste enredo, publiquei 21 (vinte e um) capítulos de livros. Também é difícil selecionar alguns capítulos e, dessa vez, optei por utilizar a cronologia, elencando os capítulos de livros publicados nos últimos 05 (cinco) anos.

SILVA, C.; MARQUES, L.R. A qualidade da educação no município de Mossoró: o IDEB e a relação entre o dito e o feito. In: SOUZA, A.S.; ANDRADE, M.E.; MEDEIROS, A. M.S. (orgs). <b>Políticas educacionais no campo da gestão, avaliação e formação</b> . Mossoró: EDUERN, 2022. p. 151 - 173
MARQUES, L.R.; CABRAL, C. M.; MARANHÃO, I. M. L. PNE, Nova Gestão Pública e Regulação da Educação Básica. In: DOURADO, L. F. (org). <b>PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização</b> . Brasília: Editora da ANPAE, 2020. p. 87 – 99.
LIRA, I. S.; MARQUES, L. R. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: Ana Lúcia Félix dos Santos; Edson Francisco de Andrade; Luciana Rosa Marques. (Org.). Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed da ANPAE, 2019, p. 15-32. <b>Ebook</b>
MARANHÃO, I. M. L.; MARQUES, L. R. O Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco e a Qualidade da Educação. In: Ana Lúcia Félix dos

santos; Edson Francisco de Andrade; Luciana Rosa Marques. (Org.). Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed da ANPAE, 2019, p. 162-181. **Ebook**

Constitui, ainda, o meu tempo da pesquisa a publicação de 44 (quarenta e quatro) trabalhos em Anais de eventos científicos nacionais, internacionais ou locais e a apresentação de 49 (quarenta e nove) trabalhos, que possibilitam, além da divulgação científica, a interlocução com os pares, que avaliam, analisam e criticam as pesquisas que desenvolvemos, além da realização de parcerias identificadas a partir de temáticas afins de estudo e pesquisa, como as estabelecidas com Rodrigo Pereira, Graziela Abdian, Elizangela Scaff e Iana Gomes.

Na construção deste enredo, a emissão de pareceres para periódicos científicos e eventos acadêmicos é uma atividade de destaque também, que envolve nossa contribuição à divulgação científica com rigor e ética. Tentei, nos 132 (cento e trinta e dois) pareceres que emiti ao longo de minha trajetória como pesquisadora, analisar os trabalhos apresentados a partir de sua consistência interna, coerência teórico-metodológica e resultados alcançados, sem deixar que minhas opções teóricas e metodológicas interferissem nessas avaliações. Assim, já aprovei muitos trabalhos dos quais discordava, mas que tinham coerência e consistência interna, do ponto de vista das opções feitas pelos autores.

Essa contribuição que tento sempre prestar aos periódicos que me solicitam resultou em convite para compor o Conselho Editorial Nacional da Revista Educação e Sociedade; o Conselho Editorial do Jornal de Políticas Educacionais e o Comitê Editorial da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa. Participar do corpo editorial destas revistas é uma atividade que muito me honra e que, a meu ver, expressa reconhecimento do enredo que aqui eu narro, da trama da minha história como pesquisadora.

Por fim, as bancas de defesa de trabalhos de conclusão também compõem meu tempo de pesquisa. Considero as bancas, especialmente as de doutorado, um momento ímpar do fazer acadêmico. Momento de fechamento de um ciclo,

de apresentação, discussão e crítica de um trabalho de pesquisa e também de celebração. Aprendi com cada banca de que participei e não foram poucas: 45 (quarenta e cinco) de dissertação de mestrado; 21 (vinte e uma) de tese de doutorado; 15 (quinze) qualificações de doutorado; 20 (vinte) qualificações de mestrado e 14 (quatorze) trabalhos de conclusão de curso de graduação, os TCCs.

Nessa trajetória integro os grupos de pesquisa Educação e Sociedade, coordenado por Silke e Políticas Públicas e Educação, coordenado por Janete, que agregam, além de estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, colegas pesquisadores e pesquisadoras da UFPE e de outras IEs. Integro também a Rede de Estudos e Pesquisa sobre Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG) e a Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).

Narrar esta história, do tempo da pesquisa, vai me ajudando a (re) construir a minha identidade. Segundo Ricouer (2010, p.210),

Nossa vida, abordada por um só olhar, nos aparece como o campo de uma atividade construtiva, tomada emprestada de inteligência narrativa pela qual tentamos reencontrar, e não simplesmente impor de fora, a identidade narrativa que nos constitui.

Abordar o conhecimento de mim mesma através das atividades, dos contextos, dos encontros, dos desencontros, das perdas, dos ganhos, de situações formadoras e fundadoras de minha identidade, vai me ajudando a construir a minha história como algo que dura e permanece através do que passa e escapa.

## O TEMPO DA GESTÃO

*"Tem horas que é caco de vidro  
Meses que é feito um grito  
Tem horas que eu nem duvido  
Tem dias que eu acredito"*  
Paulo Leminski

A História de vida baseia-se na "premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores" (Spindola & Santos, 2003, p.120). Assim, ela costuma reunir os fatos mais relevantes da vida do indivíduo, cuja escolha irá depender de sua própria ótica e, por mais particulares que sejam, as histórias de vida são sempre relatos de práticas sociais, das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.

Desde a minha entrada na UFPE, as atividades de gestão têm constituído a minha trajetória profissional. Já em 2007, assumi a representação do DAEPE no colegiado do curso de pedagogia, formado por representantes de cada departamento do CE, de alunos e a coordenação do curso, no qual fiquei até 2009.

Em 2009, fui eleita, junto com Alice, para a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Eu e ela, professoras recentes do PPGE, tínhamos o grande desafio de consolidar a cultura de avaliação no Programa, implantando políticas de acompanhamento da produção docente.

Naquele momento, foi instituída a Comissão de Acompanhamento e Avaliação Docente (CAAD) que analisava individualmente a produção de cada professor e indicava sua permanência no PPGE ou as condições que deveriam cumprir para esta permanência. Foi bem difícil chamar ex-professores, alguns deles referência de docência para nós, para cobrar que tivessem as publicações exigidas pela CAPES, como se aquilo fosse um questionamento de sua competência profissional. Essa tarefa, apesar de decidida coletivamente na CAAD, ficou a cargo da coordenação, gerando, inclusive, inimizades que com o

tempo foram desfeitas. Foram 02 (dois) anos de muita tensão para nós e não quisemos seguir nesta empreitada. Ao fim do mandato, chamamos novas eleições e não nos recandidatamos.

A coordenação nos deu oportunidade de conhecer melhor o Sistema de Pós-Graduação Brasileiro e a própria articulação da área de educação através do FORPRED<sup>15</sup>. Importante destacar que era o momento que se iniciava a discussão sobre os mestrados profissionais, aos quais havia grande rejeição da área na época, por considerar naquele momento que estes cursos seriam de baixa qualidade e comprometeriam a formação de seus estudantes. No entanto, novos parâmetros de qualidade foram constituídos nas instituições públicas e hoje temos, dos 193 (cento e noventa e três) Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil, 53 (cinquenta e três) mestrados profissionais participando do FORPRED e ofertando formação de qualidade, um deles, inclusive, recentemente implantado na UFPE, o Mestrado Profissional em Educação Básica.

Como coordenação, fazia parte do Conselho Departamental, instância decisória máxima no CE. Ali discutíamos questões políticas, administrativas e pedagógicas do Centro de Educação e da própria universidade. Espaço de embates e negociações e de muitos aprendizados.

Como coordenadora, fui convidada pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação à época, depois reitor, Anísio Brasileiro, a compor a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. Essa foi uma experiência muito rica pois saí da “bolha das ciências humanas e sociais” e entendi uma série de questões do funcionamento da Universidade, das diferenças e divergências entre as áreas. A diversidade na UFPE é imensa e são esses espaços de interlocução que nos fazem percebê-la, entendê-la e, em muitas ocasiões, criticá-la (não a diversidade, mas os posicionamentos diversos e, muitas vezes, equivocados a nosso juízo).

Conheci esta diversidade mais a fundo também no Conselho Universitário, para o qual fui eleita na suplência da representação do Centro de Educação. Particpei de poucas reuniões na impossibilidade do titular, que, apesar de raras,

---

<sup>15</sup> Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma das instâncias da ANPED

foram de grande aprendizagem e conhecimento da Universidade e da pluralidade de posições políticas, pedagógicas e administrativas que a constituem.

Em 2013, fui eleita, junto com Edson Andrade, para a chefia do DAEPE. Neste lugar, temos o desafio da interlocução com as 19 (dezenove) licenciaturas da UFPE, cujos componentes da formação pedagógica ficam a cargo do Centro de Educação e os departamentos organizam a oferta de disciplina, além da oferta do curso de pedagogia, sempre bem mais fácil de negociar. Mas o departamento não trata só de horários. A chefia representa o DAEPE no Conselho Departamental, no pleno tratamos das questões inerentes ao Departamento, ao CE, à UFPE e à educação como um todo. É um espaço decisório formativo, de muita troca e aprendizagem.

Nosso mandato era de dois anos, mas não completei o período e Edson seguiu na chefia. Fui convidada, em 2014, por Joanildo Burity para assumir a Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu da Fundação Joaquim Nabuco. Após 02 (dois) anos na Inglaterra, Joanildo retornava à FUNDAJ, onde é pesquisador titular concursado, com a tarefa de recriar a Diretoria de Formação (DIFOR), que havia sido extinta em gestões anteriores. Fernando Freire, presidente da FUNDAJ à época, tomou como legado de sua gestão a retomada da vocação formativa da instituição.

Quando cheguei à FUNDAJ, existiam dois cursos de mestrado aprovados: o Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia (MPCS) e o mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mas havia um projeto ousado, constituir e sediar o PROFSOCIO (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional), com o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação.

Trabalhamos arduamente neste projeto, viajamos para conhecer a sede e conversar com a coordenação nacional do PROFMAT e do PROFHISTÓRIA, fizemos reuniões com as instituições parceiras na FUNDAJ e aprovamos o projeto.

No entanto, veio o golpe jurídico midiático de 2016 e, com a mudança de presidência na FUNDAJ, a formação voltava a perder centralidade na instituição e o PROFSOCIO foi ancorado na Universidade Federal do Ceará, sendo a FUNDAJ uma das 10 (dez) instituições associadas à rede.

Na FUNDAJ, fui responsável também, junto com Valéria Almada da UFMA, de construir uma proposta de DINTER, para qualificação do nosso quadro de servidores. A diretoria de formação era responsável também pela formação / qualificação dos servidores da instituição. A APCN foi aprovada e 07 (sete) servidores foram classificados para realização do curso. Como sobraram vagas, selecionamos também 04 (quatro) servidores da UFRPE, aprovados na seleção. Tive a grata surpresa de ser convidada para compor a banca examinadora da defesa de tese de Mônica Monteiro, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA, aluna do DINTER. Ver nossas crias (não Mônica, mas o DINTER) voando alto é de um prazer inenarrável. Todos os alunos e alunas completaram o curso e hoje são doutores pelo Programa de Políticas Públicas da UFMA.

Em 2015, a coordenadora geral de formação se desligou da FUNDAJ e Joanildo me convidou para assumir a tarefa no lugar dela. Passei a coordenar todas as ações de formação nos diferentes níveis, interna e externamente. Conseguimos aprovar a Escola de Governo da FUNDAJ, com um portfólio próprio de cursos de pós-graduação Lato Sensu e de cursos de curta duração, vinculados às áreas de educação e cultura, vocação da instituição. Com a mudança de presidência, essa proposta não avançou e hoje a FUNDAJ oferta os cursos de curta duração vinculados à ENAPE.

Como coordenadora geral, passei a integrar o Conselho Diretor da FUNDAJ. Tínhamos reuniões mensais onde eram discutidas todas as propostas de ação da instituição, além das questões administrativas. A natureza da FUNDAJ e a cultura da instituição fazem que este conselho, que ficou desativado por longo período, voltando a funcionar na gestão de Fernando, tenha um funcionamento totalmente diverso dos conselhos da Universidade que até então eu tinha

integrado. As relações profissionais e pessoais são bastante diferenciadas e me mostraram uma outra forma de gerir a coisa pública<sup>16</sup>.

Por fim, não posso deixar de mencionar uma atividade muito exitosa, que eu e Ana Abranches pensamos e conseguimos implantar, já na gestão de Paulo Rubem, que abraçou e incentivou a ideia. Durante 01 (hum) ano, mensalmente, fizemos seminários de acompanhamento e avaliação do PNE, trazendo pesquisadores renomados das diferentes temáticas abordadas para refletir e pensar conosco, com nossos alunos e com o público em geral, que participou ativamente desta atividade.

A proposta do seminário, publicada na página da FUNDAJ era:

Recentemente tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, que foi sancionado sem vetos pela Presidenta da República. O PNE que passou 03 (três) anos em tramitação, prevê as ações educacionais da creche à pós-graduação até 2024. No momento atual, dois grandes desafios que se colocam à sociedade brasileira: a apropriação do PNE e sua implantação tal como aprovado em articulação com os Planos Municipais e Estaduais de Educação. É nessa perspectiva que a FUNDAJ, através de sua Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, de seu Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio e de seu Mestrado Acadêmico associado à UFRPE em Educação, Culturas e Identidades, em parceria com o Fórum Estadual de Educação, vem propor, ao longo do ano de 2015, um conjunto de seminários para discussão e acompanhamento da implantação do PNE, a partir de temáticas concernentes às suas metas.

Nessa perspectiva, discutimos a educação básica, o financiamento da educação, diversidade cultural, formação continuada, contando com a colaboração dos queridos e saudosos Lisete Arelaro<sup>17</sup> e Luís de Souza Júnior<sup>18</sup>, Nilma Lino Gomes, Jamil Cury, Zé Marcelino, Macaé Evaristo, entre outros.

---

<sup>16</sup> Não tenho aqui nenhuma pretensão de avaliar uma ou outra, até porque não seria adequado à natureza deste texto, apenas pontuar que são dois mundos totalmente diferentes.

<sup>17</sup> A guerreira Lisete se foi em 2021, após lutar bravamente contra um câncer.

<sup>18</sup> Júnior, parceiro de trabalho e amigo, é uma das mais de 700 mil vítimas de COVID no país, resultado da equivocada condução da pandemia, por parte do governo federal.

Em 2016, após o golpe e a nomeação de novo presidente, deixo a FUNDAJ e reassumo as minhas atividades na UFPE<sup>19</sup>.

Em 2019, eu e Alice fomos instadas a concorrer novamente à coordenação do PPGE, em função de questões internas do programa. Não era nosso plano naquele momento, mas, de novo, aceitamos o desafio, concorrendo com outra chapa apresentada e vencendo, sem nem ter ideia do que viria pela frente.

Fomos nomeadas em fevereiro e, em março, o mundo parou em função da Pandemia do SARS COV 2. E agora??? Como vamos dar conta disso???

Coordenar o PPGE naquelas circunstâncias talvez tenha sido o maior desafio enfrentado nas atividades de gestão. Primeiro, precisávamos encontrar uma forma da secretaria e as atividades administrativas do programa funcionarem. Assim, criamos e-mails para cada demanda e conseguimos organizar o funcionamento, que acabou dando tão certo que hoje, mesmo com o retorno das atividades presenciais, continuamos a utilizá-los.

A segunda grande demanda foi referente à adesão ao ensino remoto no período pandêmico. Reuniões remotas intermináveis, muita discordância e muita paciência foram a marca deste período. Enfim, aderimos às aulas remotas e acabamos tendo dificuldade para voltar às aulas presenciais, pois alguns professores e professoras defendiam a permanência deste formato.

Um novo problema se apresentava: a enorme quantidade de alunos e alunas com a saúde mental abalada. Talvez esse tenha sido o mais difícil deles. Tínhamos toda a sensibilidade para o acolhimento destes estudantes, mas ao mesmo tempo, no lugar de coordenação e professoras do programa, tínhamos prazos e rotinas a cumprir. Como conciliar?? Foram muitos conflitos internos, vontade de sumir, de chorar, de gritar!!!

Mas as coisas foram melhorando e se ajustando e chegamos até aqui, com o ano de 2023 ainda pela frente na coordenação, quando termina nosso mandato. O lugar de coordenação nos desafia diariamente, mas os aprendizados

---

<sup>19</sup> No período que estive na FUNDAJ, tive licença da UFPE, sem, no entanto, me desvincular das atividades na Pós-Graduação, apesar de legalmente poder me afastar.

são enormes. Lidar com as pessoas, com os colegas, com estudantes e funcionários não é tarefa das mais fáceis, muitas vezes.

Narrar o tempo de gestão me ajuda a entender melhor minha constituição como professora universitária, na medida em que quando narramos um fato, no caso as minhas atividades ligadas à gestão, temos a oportunidade de refletir sobre ele, uma vez que não apenas relatamos a nossa vida, mas refletimos sobre ela, enquanto a contamos. Pois, “anos de vida não se transformam automaticamente em história. É preciso, como disse Paul Ricoeur, articulá-lo narrativamente, ou seja, refletir sobre essa vida, dizê-la e, sobretudo, escrevê-la” (Pineau, 2006, p. 337).

Sigo, assim, tentando transformar minha vida em história, ou em minha história de vida, a história da minha vida como professora.

## O TEMPO DA EXTENSÃO

*"Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para não, não para"*

Cazuza

No tripé ensino, pesquisa e extensão, que constitui as Universidades Federais brasileiras, a extensão é a atividade em que menos me envolvi. Tomo a liberdade de acrescentar mais um pé, a gestão, que, embora não faça parte das entregas da Universidade à sociedade, é fundamental para o seu funcionamento. Como já demonstrei anteriormente, boa parte do meu tempo como professora universitária foi dedicado às atividades de gestão.

Ingressei na Universidade em um período de expansão e fortalecimento das instituições públicas e da cooperação com a educação básica, em parceria com o Ministério da Educação. Nesta perspectiva, havia a oferta de cursos e formações direcionadas aos professores e gestores das redes públicas de ensino.

Particpei da **Escola de Gestores da Educação Básica**, que fazia parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, com a oferta de cursos de formação a distância, em parceria com as universidades públicas e formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, contribuindo com sua qualificação na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Na escola de gestores ministrei disciplinas em formato remoto, minha primeira experiência com a educação à distância, e orientei TCCs dos alunos,

todos diretores escolares, que buscavam problematizar sua prática e desenvolver propostas de intervenção, no sentido de qualificá-la. Vale ressaltar, a participação de vários professores e professoras da UFPE na formulação do projeto e elaboração do material didático da Escola de Gestores.

Nesse período, a gestão democrática, reivindicada pelos movimentos sociais durante todo o período militar, tornando-se princípio constitucional assegurado pelo Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, ratificado no artigo terceiro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, era uma prioridade no MEC. Assim, várias ações eram desenvolvidas pelo Ministério, visando o fortalecimento da gestão democrática.

Uma destas ações foi o **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, que visava fomentar a implantação desses conselhos, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada para técnicos das secretarias de educação e para conselheiros escolares. Tive a oportunidade de participar deste programa como formadora, atuando tanto junto aos técnicos da secretaria, como com os conselheiros.

Esta experiência me mostrou a dificuldade da implantação de uma cultura democrática na educação, em suas diferentes instâncias. A discussão da democratização dos sistemas parecia algo longe da realidade das secretarias e das escolas. Embora houvesse Conselhos Escolares nas escolas, muitas vezes sua existência era muito mais para atender a uma exigência da secretaria do que para, efetivamente, ser uma instância colegiada de decisão. Isso ficava mais evidente, quando a formação era direcionada para pais e comunidade. Mas, claro, havia exceções que nos mostravam que, sim, era possível constituir relações democráticas nas escolas e nos sistemas e que não podíamos desistir desta construção. Nosso papel formador era essencial!!!

Nessa mesma direção de articulação com a educação básica e fortalecimento da gestão democrática estava o **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação** (Pradime), parceria do MEC com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), que foi criado com o objetivo de

fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, contribuindo com o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ofertava aos dirigentes municipais de educação e às equipes técnicas que atuavam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação, a fim de ajudar a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional.

A UFPE foi a universidade escolhida para coordenar este programa no Nordeste e eu convidada para coordená-lo na UFPE. Essa não foi uma experiência fácil. A forma de adesão ao programa dos diferentes estados foi muito diferenciada. Enquanto alguns prontamente respondiam às demandas e se mostravam interessados e disponíveis para participação, outros não respondiam e-mail, numa época em que não existia WhatsApp, não prestavam conta das atividades, nem do uso de recursos. Além disso, o público-alvo tinha pouca disponibilidade para o cumprimento das atividades e dos horários agendados, tendo em vista ser, em sua maioria, secretários de educação e alto escalão das secretarias. Não era o perfil de alunos de um curso à distância, que exigia disciplina e disponibilidade. Assim, considero esta experiência bastante frustrante, pois seus resultados, em todos os sentidos, foram pífios.

Em 2016, quando do meu retorno da Fundaj, Alice, parceira de todas as horas, me convida para assumir a Coordenação de Gestão do **PIBID**, cuja coordenação geral ela estava assumindo. Tinha a responsabilidade de articular, junto com Kátia Barbosa, os professores da área de ciências humanas. Considero o PIBID uma experiência extremamente positiva de articulação da universidade com a educação básica. Projetos superinteressantes foram desenvolvidos e acredito que, de alguma forma, conseguimos contribuir na qualificação do Ensino Médio no Estado. Terminado nosso período de gestão, fizemos nosso relatório e outro grupo assumiu à frente do Programa que, felizmente, não foi desmontado pelo (des) governo Bolsonaro.

## O TEMPO DAS ASSOCIAÇÕES ORGANIZATIVAS

*"O tempo passa e nem tudo fica  
A obra inteira de uma vida  
O que se move e  
O que nunca vai se mover"*  
Thedy Correa

A opção de organizar este memorial através da história de vida, nos indica que não há a exigência da narração integral de nossa vida, mas a sua estruturação em torno de momentos-chave. Neste sentido, "a existencialidade é abordada por meio de uma trama original – porque singular – no seio da humanidade partilhada" (JOSSO, 2007, p. 420). A construção de nossa identidade, com um conjunto complexo de componentes, passaria pelo conhecimento de nós mesmos, pelo viés da transformação, através de atividades, encontros, acontecimentos da vida social e pessoal e situações fundantes. Para isso, o sujeito se faz personagem e autor da sua história no ato de narrar, podendo experienciar refazer a sua história de vida, de acordo com as condições de possibilidades de dado momento. Assim, quando contamos nossa história, estamos fazendo um relato de nós mesmos que, por sua vez, deve ser considerado como um *discurso sobre si*. Este discurso é composto, pelo menos, por duas dimensões: o acontecimento e o significado. Em outras palavras, todo discurso sobre si permite um processo de singularização, tanto dos fatos como das significações que atribuímos a eles.

Nesse movimento entre acontecimento e significado, a participação em associações organizativas tem um sentido fundamental na construção de minha identidade pessoal e profissional, sendo um elemento central em minha trajetória, que me possibilita o engajamento na luta por uma educação de qualidade para todas as pessoas e por um país mais justo e democrático, que permeia toda a minha vida pessoal e profissional. Tempo de luta e de construção de afetos!!!

Ingressei na UFPE em 1984, período de ebulição da luta pela democratização do país e de retomada dos movimentos sociais. Logo no início

das aulas se inicia uma greve de 04 (quatro) meses e eu, junto com Sílvia e Raquel, ia às assembleias repletas de professores para acompanhar os acontecimentos<sup>20</sup>. Ali despertei para o engajamento político e para a importância da luta social. Ficava encantada com os professores falando e me aproximei das lideranças estudantis da época que acompanhavam as assembleias.

Comecei, assim, a me aproximar do movimento estudantil, pujante na época. Havia congressos, seminários, reuniões e também muitas festas. Fui do D.A de pedagogia, compus chapa derrotada para o DCE e fui eleita na primeira chapa da União dos Estudantes de Pernambuco (UEP) no período da democratização. Eu e mais 17 (dezesete) homens. A única mulher!! Nesse tempo, as discussões sobre representatividade de gênero sequer existiam e não constituíam um problema social<sup>21</sup>. Só agora, nesse exercício de narrar minha história, me dou conta da importância que essa participação teve.

Particpei de 02 (dois) congressos da UNE, de Encontro de Estudantes de Pedagogia, Seminários de Estudantes da UFPE e, assim, fui também me aproximando da política partidária, conhecendo muitas pessoas do PT, participando de reuniões, o que me levou a ser identificada como uma militante do partido, embora eu nunca tenha me filiado.

Com o início da vida profissional, me aproximo do Sindicato dos Professores de Pernambuco (SINPRO). Frequentava as assembleias, particpei de chapa da diretoria, também derrotada, até que me afastei, quando ingressei na rede estadual.

Na rede estadual não tive uma atuação ativa no Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Não sei dizer exatamente o motivo. Frequentava as assembleias, participava das paralizações, mas minha atuação se limitava a isso.

Ingressei na UFPE em 2006, no meio de uma greve e começo novamente a me aproximar da vida sindical. Fui convidada algumas vezes a compor chapa

---

<sup>20</sup> Cabe aqui registrar o esvaziamento atual das assembleias de professores e da pouca participação na entidade.

<sup>21</sup> Ver Azevedo, 2004

da diretoria da ADUFEPE, mas declinei de todos os convites, por entender que não era mais meu momento. Apesar disso, participo das esvaziadas assembleias, sempre que possível, e das atividades organizadas pelo sindicato, inclusive das festas, que são ótimas.

Sem desconsiderar a importância e os aprendizados da vida sindical, a participação nas entidades da área educacional assume a centralidade deste tempo das associações organizativas.

Foi pelas mãos de Márcia Ângela que cheguei à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ainda como estudante de mestrado. Trabalhamos na organização do seminário da ANPAE em Recife, com Márcia e com os saudosos Lauro Wittmann e Regina Gracindo. Naquele encontro, o grupo progressista estava em um movimento de retomada da ANPAE, que vinha sendo dirigida pelo grupo conservador. Foram muitas negociações, conversas, conflitos, mas a ANPAE foi retomada e, até hoje, cumpre importante papel na defesa de uma educação pública. E eu estava lá aprendendo muito com tudo isso!!!

Ingressando na UFPE, me aproximo mais ainda da entidade e, em 2011, fui eleita diretora da seção estadual da ANPAE, onde fiquei até 2015. Terminado o mandato, João Ferreira, que se candidatava à presidência, me convidou para compor a chapa como vice-presidente Nordeste. Aceito o desafio, fomos eleitos. Na ANPAE, organizamos simpósios regionais, nacionais e contribuimos com os Congressos Íbero Americanos de Política e Administração da Educação. Contribuí com a Revista de Política e Administração da Educação (RPAE) emitindo pareceres de textos submetidos e também publicando alguns textos resultantes de pesquisa que desenvolvi. Não estou mais na diretoria, mas continuo participando ativamente da ANPAE, seja por meio dos eventos científicos, dos pareceres e submissão de textos e, também, recentemente, da comissão eleitoral.

No tempo das organizações associativas, a ANPED, especialmente o GT 05, também tem um importante lugar na minha história de vida, na construção de minha identidade, no discurso sobre mim.

Fui pela primeira vez à ANPED em 2001, na 24ª Reunião Anual, ainda em Caxambu, quando apresentei o trabalho **O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola, nas representações sociais dos conselheiros**, fruto de minha dissertação de mestrado. Em 2002, ingressei no doutorado e, como estudante, passei pelas dificuldades conhecidas para frequentar as reuniões. Retorno às reuniões em 2008, sem trabalho aprovado, mas buscando participar de todas as atividades do GT, visando uma maior integração com o grupo e interlocução com seus membros. Na reunião do GT 05, fui indicada para pareceristas *ad hoc*, indicação que foi renovada na reunião de 2010.

Na reunião de 2012, o Comitê Científico que estava encerrando o mandato, me indica para a nova composição, tarefa que assumo com Nalu Frazena e Thereza Adrião, ficando eu e Theresa até 2015, já junto com Antônio Lisboa, pois Nalu encerrou seu mandato antes de nós. Theresa e eu fomos eleitas para coordenadora e vice do GT 05, respectivamente, em 2015, tarefa que assumimos até 2019, com dois mandatos, quando assumo a coordenação com Maria Vieira, estando em nosso segundo mandato, que vai até outubro de 2023.

O GT 05 é para mim um lugar fundamental. A experiência de partilha com outros Gts me mostra como somos atuantes, organizados e afetuosos. Há um chamado por todos os membros do GT a nos posicionarmos face aos acontecimentos da política educacional, muitas vezes provocando a ANPED a se pronunciar. Temos muita preocupação com a qualidade da produção e investimos na formação no GT através dos Intercâmbios. A avaliação é uma constante em nossas reuniões e conseguimos no GT ter uma participação ativa, através de consultas, notas e reuniões remotas no período mais recente. Os chamados "orgânicos do GT 05" participam ativamente das atividades e contribuem diuturnamente com a coordenação para fazer do GT 05 essa instância de destaque na ANPED.

Falando do GT 05 não posso deixar de trazer a importância do "GT Boemia", com forte atuação dos membros do GT, embora não constando da

programação oficial e dos afetos construídos nesse tempo de participação, que, para mim, são tão importantes quanto as relações acadêmicas.

Luiz Dourado, inicialmente uma referência bibliográfica, hoje um grande amigo, Theresa Adrião, minha super parceira; Rodrigo Pereira, que chegou de mansinho e conquistou nossos corações; Lisete Arelaro, admiração e carinho eternos; Luís Júnior, que me mostrou o melhor do samba; Marcelo Soares, desbravador das terras espanholas; Romualdo Portela, o querido professor; Maria Vieira, dupla dinâmica; Andrea Gouveia, Maria Dilnéa, Emília Peixoto, Marcos Vilela, Elisangela Scaff, Regina Cestari, Teise Garcia, Iana Gomes, são muitas pessoas que fui encontrando nesta trajetória na ANPED. O GT 05 tem a marca do acolhimento, do afeto, do bem querer, da discordância respeitosa, o que me emociona e orgulha de fazer parte deste coletivo.

## TENTANDO FECHAR O TEMPO E O TEMPO QUE AINDA VEM

*"A única razão para o tempo existir  
É para que tudo não aconteça  
no mesmo instante"*  
Albert Einstein

Chegar ao fim desta narrativa me emociona, me "sacoleja", me transforma. Busquei fazer aqui uma construção, marcada por continuidades, deslizamentos e rupturas, que fazem de mim o que sou hoje e que me coloca no lugar de autora, responsável por minha própria obra. As práticas de reflexão sobre nós mesmos, que nos oferece a história de vida contada, são um momento de compreensão do ofício de viver em um mundo móvel, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em xeque a crença em uma identidade adquirida, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção (Josso, 2007). Assim, a incorporação de dimensões que estão muito além da descrição de fatos permite perceber nosso trajeto como algo que engloba palavra, imagem, gestos, valores e formas de vida. Nesta perspectiva, presente, passado e futuro são realidades entremeadas e indissociáveis.

Essa construção não se encerra em quem escreve sua história, mas sim em quem a lê. De acordo com Ricouer (2010, p. 203, grifos nossos),

O processo de composição, de configuração, **não se finaliza no texto, mas no leitor**, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa. [...] O sentido ou a significação de uma narrativa brota na interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise. Sobre ele se apoia a capacidade da narrativa de transfigurar a experiência do leitor

Quando escrevemos a história de nossa vida, não estão em jogo apenas os acontecimentos, mas os sentimentos, as emoções, as reflexões, os valores nos quais nos inscrevemos e que condicionam nossa maneira de pensar, nos planos ético, político, intelectual, religioso, social. Assim, quando contamos a

nossa história de vida, entramos em contato com várias instâncias sociais e pessoais que estão, de algum modo, entrelaçadas. É um momento em que podemos fazer uma experiência outra de nós mesmos e de nossa vida, havendo a possibilidade de mudar o olhar e as ações sobre nós mesmos. Recriam-se lugares, personagens, cenários e enredo. Ou seja, toda a nossa história pode ser rearticulada.

Ao narrar nossa história não delimitamos, necessariamente, uma ordem lógica aos acontecimentos. Reelaboramos, a todo momento, o que foi vivido. Assim, o relato de vida dá margem, para quem conta sua história, de poder “jogar com o tempo da vida”. A própria escolha da ordem de acontecimentos, ou a simples decisão sobre que eventos mencionar, pode implicar em trazer para uma narrativa determinados significados, que, embora apoiada em referências reais, deverá ser claramente assumida como uma construção de quem narra (na verdade uma construção também do leitor). Emergindo do vivido, a narrativa é uma reflexão do vivido sobre si mesmo, através das imprescindíveis mediações do autor que constrói o texto e da atividade recriadora do leitor que recebe e ressignifica a obra, compreendendo, através dela, a si mesmo e ao mundo. Assim, a história, através de sua incontornável especificidade narrativa, ensina também a “viver” (RICOUER, 2010).

Foi nessa perspectiva que construí este texto. Busquei destacar os principais acontecimentos de minha trajetória como professora, que constituíram minha identidade ao longo do meu fazer profissional, não deixando de fora as emoções, as alegrias, as tristezas, os afetos.

Essa narrativa foi feita de escolhas. Certamente, muito ficou de fora. Mas o “ficar de fora” foi proposital, tendo em vista que o que escolhi narrar foi o que entendi como mais importante em minha história de vida, com o foco principal em minha atuação profissional. Essas escolhas tiveram um fio condutor: a crença no poder transformador da educação; a luta por uma educação de qualidade para todas as pessoas; a batalha por uma sociedade mais justa e inclusiva; a construção de relações democráticas nos diferentes espaços sociais; o

fortalecimento da democracia no nosso país, uma clara defesa de um projeto de sociedade e de educação.

Minha história de vida não foi construída de forma isolada. Muitas pessoas estiveram presentes nesse caminhar. Muitas delas estão mencionadas aqui. Outras não, talvez por terem uma menor importância nos fatos narrados, talvez por sua importância estar diretamente ligada à minha vida pessoal, que, embora perpassasse todo este texto, não é o foco central. E, falando em pessoas, destaco todas as relações pessoais construídas ao longo deste tempo de minha trajetória acadêmica. São vários amigos e amigas, a maior parte mencionada aqui, são muitas parcerias de trabalho, muitas delas não couberam no texto, não compuseram as escolhas que fiz.

Fecho este texto em um momento muito especial da vida do país. Em um momento de retomar a nossa democracia, de esperar, de acreditar em um país melhor, que exigirá de nós muito trabalho. E, ao mesmo tempo que tento fechar o tempo desta narrativa, tenho clareza de todos os desafios que teremos no tempo que ainda vem. É tempo de arregaçar as mangas na reconstrução de nosso país. É tempo de fortalecer nossa democracia. É tempo de garantir o Plano Nacional de Educação como epicentro das políticas educacionais. É tempo de inclusão, de respeito à diversidade.

É tempo de sonhar!!

É chegado o tempo de acreditar que seremos felizes novamente !!!!!

*"O tempo não importa  
Se for um minuto, uma hora, uma vida  
O que importa é o que ficou deste minuto,  
desta hora desta vida.  
Lembra que o que importa é...  
tudo que semeares colherás.  
Por isso, marca a tua passagem,  
Deixa algo de ti,  
Do teu minuto, da tua hora, da tua vida"  
Mário Quintana*

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARROS, J.D. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix**. V. 09. Jan. – abr., 2012
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BURITY, Joanildo. Transbordamento do social: qual o jogo da democracia?. *In*: SANTOS, Raimundo; CUNHA, Ronaldo; COSTA, Luís Flávio (orgs.). **Contemporaneidade e política**. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro; Instituto Astrogildo Pereira, 1994. p. 137 – 158.
- CARDOSO, F. H. FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: Ensaio de Interpretação Sociológica. 7º ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1970.
- CARRAHER, T. N. (Org.). **Aprender pensando**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1985
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 1985.
- \_\_\_\_\_. Os novos movimentos sociais e a pluralidade social. **RBCS**. n.2, vol.1, p. 41-47, out. 1986.
- \_\_\_\_\_. & MOUFFE, Chantal. **Hegemony & socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London and New York: Verso, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sujeito da política, política do sujeito. **Política hoje**. Recife: ano 4, n.2, p. 09 –28, jan-jun, 1997.
- JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007
- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação** in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 35-86.
- MARQUES, L.R. Projeto Político Pedagógico: construindo a autonomia da escola? As representações sociais dos Conselheiros. **Dissertação**. Programa de Pós Graduação em Educação, UFPE. 2000. 174 f.
- \_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, p. 577 – 597, 2003.
- \_\_\_\_\_. Percursos da democracia na gestão da escola pública: a política educacional do Cabo de Santo Agostinho. **Oficina do CES n. 234** - Centro de Estudos Sociais da universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, v. 234, p. 01-26, 2005.

\_\_\_\_\_. A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas. **Tese**. Programa de Pós Graduação em Sociologia, UFPE. 2005. 298 f.

\_\_\_\_\_. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 507-526, 2006.

\_\_\_\_\_. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

\_\_\_\_\_. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 507-526, 2006.

\_\_\_\_\_. Trajetória de implantação dos Conselhos Escolares no Brasil. In: Alice Miriam Happ Botler. (Org.). Botler, A.M.H. (org.). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2007a, p. 87-98.

\_\_\_\_\_. Políticas de democratização da educação: um estudo com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos. **Cronos** (Natal), v. 8, p. 157-183, 2007b.

\_\_\_\_\_. A teoria do discurso e o estudo da democracia na gestão da escola pública. In: WEBER, S.; FARIAS, M.S.B. (Orgs.). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 109-128.

\_\_\_\_\_. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e Sociedade**. v. 29, p. 55-78, 2009a.

\_\_\_\_\_. Mudanças Discursivas nas Políticas de Democratização da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, p. 468-488, 2009b.

\_\_\_\_\_. A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, p. 73-93, 2011<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Os Conselhos Escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: Alfredo Macedo Gomes. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: 2011b, p. 209-238.

\_\_\_\_\_. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: Luiz de Sousa Junior; Magna França; Maria da Salete Barbosa de Farias. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livros, 2011c, v. , p. 125-142.

\_\_\_\_\_. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos Conselheiros Escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 1175 – 1194, out – dez., 2012a.

\_\_\_\_\_. A eleição de diretores como componente das políticas de descentralização / democratização da educação na Região Metropolitana do RECIFE. **Educação Unisinos**, v. 16, p. 143-151, 2012b.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, P. X. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

**Educação**, v. 128, n. 1, p. 68 – 85, jan – abr., 2012c.

BOTLER, A. M. H.; \_\_\_\_\_. Formação de gestores escolares na EAD e suas contribuições para a implementação da gestão democrática: uma análise da experiência da escola de gestores em Pernambuco. In: Laêda Bezerra Machado; Liliane Maria Teixeira de Carvalho. (Orgs.). **Gestão e política educacional: abordagens em diferentes contextos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, v. 1, p. 175-197.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática da educação: os projetos em disputa.

**Retratos da Escola**, v. 8, p. 463-471, 2014a.

\_\_\_\_\_. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues. (Orgs.). **Pós Estruturalismo e Teoria do Discurso**. 2ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014b, v. , p. 85-108

MARANHÃO I. A. L.; \_\_\_\_\_. Os mecanismos de participação social na escola: instrumentos de gestão democrática ou de controle? **Revista espaço do currículo** (Online), v. 7, p. 125-136, 2014c.

NACIMENTO, J. A.; \_\_\_\_\_. Por uma qualidade da educação no Semiárido. **Pensamento Plural** (UFPEL), v. 16, p. 75-104, 2015<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Políticas de democratização/descentralização da educação: sentidos hegemônicos da democracia. In: Inalda Maria dos Santos. (Org.). **Planejamento e Política educacional no Brasil: diferentes contextos e perspectivas**. Alagoas: EDUFAL, 2015b, p. 19-35.

OLIVEIRA, M. L.; \_\_\_\_\_. Políticas de Juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação e Sociedade**. v. 37, n. 137, p. 1203 – 1222, out. – dez., 2016a.

\_\_\_\_\_. Participação e controle social: contribuições ao planejamento educacional. In: Janete Maria Lins de Azevedo / Márcia Angela Aguiar. (Orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe: CCS Gráfica e editora, 2016b, v. 1, p. 87-98.

AZEVEDO, J. M. L. ; \_\_\_\_\_ ; AGUIAR, M. A. S. . Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. In: Janete Maria Lins Azevedo / Márcia Angela Aguiar. (Orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016c, v. , p. 43-62.

\_\_\_\_\_. Qualidade Educacional: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações de larga escala. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, p. 1-20, 2017a.

MENDES, J. C. B. ; \_\_\_\_\_ . Política de responsabilização educacional no Estado de Pernambuco. In: Rita de Cássia Prazeres Frangella; Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. (Orgs.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: Editora CRV, 2017b, v. 1, p. 101-116.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, E. F.; AZEVEDO, J.L. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. -33, p. 55, 2017c.

SILVA, R.D. ; \_\_\_\_\_ . Qualidade Social da Educação: um estudo das representações sociais dos gestores escolares da rede Estadual de PE. In: Ana Lúcia Borba de Arruda; Edson Francisco de Andrade. (Orgs.). **Gestão e política**

\_\_\_\_\_. Qualidade Social da Educação: um estudo das representações sociais dos gestores escolares da rede Estadual de PE. In: Ana Lúcia Borba de Arruda; Edson Francisco de Andrade. (Orgs.). **Gestão e política**

\_\_\_\_\_. Qualidade Social da Educação: um estudo das representações sociais dos gestores escolares da rede Estadual de PE. In: Ana Lúcia Borba de Arruda; Edson Francisco de Andrade. (Orgs.). **Gestão e política**

**educacional:** vivências e reflexões. 1ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2017d, v. , p. 16-26.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas: desafios e perspectivas. **Educação e Políticas em Debate**, v. 7, p. 230-243, 2018

\_\_\_\_\_, MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. L. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 351, 2019a.

LIRA, I. S.; \_\_\_\_\_. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: Ana Lúcia Félix dos Santos; Edson Francisco de Andrade; Luciana Rosa Marques. (Orgs.). **Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed da ANPAE, 2019b, p. 15-32. **Ebook**

MARANHAO, I. M. L.; \_\_\_\_\_. O Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco e a Qualidade da Educação. In: Ana Lúcia Félix dos santos; Edson Francisco de Andrade; Luciana Rosa Marques. (Orgs.). **Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed da ANPAE, 2019c, p. 162-181. **Ebook**

MARQUES, L.R.; \_\_\_\_\_; MARANHÃO, I. M. L. PNE, Nova Gestão Pública e Regulação da Educação Básica. In: DOURADO, L. F. (org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Editora da ANPAE, 2020a. p. 87 – 99.

\_\_\_\_\_. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **EDUCAR eM REVISTA**, v. 36, p. e69772, 2020b.

NACIMENTO, J. A.; MARQUES, L. R. A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-20, 2021a.

DOURADO, L. F.; \_\_\_\_\_, L. R.; SILVA, M. V. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. **Retratos da Escola**, v. 33, p. 663-688, 2021b.

MENDES, J. C. B.; \_\_\_\_\_ Responsabilização e modernização: signos tidos como milagre. **Práxis Educacional (ONLINE)** JCR, v. 17, p. 1-20, 2021c.

\_\_\_\_\_; MARANHAO, I. M. L. Nova Gestão Pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: a centralidade do modelo gerencial. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 11, p. 01-18, 2021d.

SILVA, C.; \_\_\_\_\_. A qualidade da educação no município de Mossoró: o IDEB e a relação entre o dito e o feito. In: SOUZA, A.S.; ANDRADE, M.E.; MEDEIROS, A. M.S. (orgs). **Políticas educacionais no campo da gestão, avaliação e formação**. Mossoró: EDUERN, 2022a. p. 151 – 173.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Pernambuco e Goiás. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. ISSN 2409-3696, v. 7, p. 1-14, 2022b.

DOURADO, L. F.; \_\_\_\_\_; SILVA, M. V. Fundeb e os desafios para a garantia do direito à educação básica. **Retratos da Escola**, v. 15, p. 645-660, 2022.

- MULLER, P; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- OLIVEIRA, M. G. C. (Org.). **Continuidades e Descontinuidades das Políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.
- OLIVEIRA R. M. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690. out 2007.
- OLIVEIRA. M.L. Políticas de juventude, governo da vida e educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na paraíba. **Tese**. Programa de Pós Graduação em Educação, UFPE. 2015. 202 f.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio - ago. 2006.
- RICOEUR, P. **Escritos e conferências I. Em torno da psicanálise**. Trad. São Paulo: Loyola, 2010.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930 – 1973)**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- QUEIRÓZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de von. (Org.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43
- SANTOS, M.H.S. **Educação de Jovens e Adultos: estudo de uma proposta político pedagógica popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48, p. 11 -32, Coimbra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999b. p.83 – 129.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Entrevista [ago. 2001]. Entrevistadores: José Maria Cançado, Juarez Guimarães, Leonardo Avritzer e Patrus Ananias. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo: Fundação Perseu Abarano, n.48, jun. – jul. – ago. 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Globalização: fatalidade ou utopia?**. Porto: Afrontamento, 2001c.
- \_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002 b.
- \_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida desceite: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Porto: Afrontamento, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004*b*.

SILVA, W. C. L. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **Métis: história e cultura**. v. 15, n. 30, p. 44-67, jul. - dez. 2016.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 37, n.02, p. 119-126, 2003.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante todo este texto reforcei a ideia de que minha história de vida tem a marca do coletivo e nesse momento final não poderia deixar de expressar meus agradecimentos a todas e todos que estiveram comigo nesta jornada.

É impossível nomear todas as pessoas aqui mas quero fazer alguns destaques e, em nome deles, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, estiveram presentes em meu caminhar.

*Meu pai e minha mãe*

*Minha avó Marina e meu avô Arnaldo*

*Callado*

*Bernardo*

*Andréa*

*Silke*

*Janete*

*João Francisco (in memoriam)*

*Alfredo*

*Márcia Ângela*

*Luiz*

*Thereza*

*Marcelo*

*Artur*

*Ana Lúcia*

*Tatiana*

*Eliana*

*Laêda*

*Morgana*