


**Referencial teórico para estudos em política educacional:  
articulações epistemológicas e entrecruzamentos possíveis**


**A theoretical framework for studies in educational policy:  
articulating epistemology and enabling intersections**

**Marco teórico para los estudios sobre política educativa:  
articulaciones epistemológicas y posibles intersecciones**

Joane Vilela Pinto \*

 <https://orcid.org/0000-0002-0227-4887>

Yoshie Ussami Ferrari Leite \*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>

**Resumo:** Este texto explora possibilidades teóricas para o estudo de políticas educacionais, sugerindo a adoção da abordagem do ciclo de políticas, que abrange os contextos da influência, produção de texto e prática. Complementarmente, a teoria da atuação é proposta com o objetivo de aprofundar a compreensão de como as políticas são implementadas na prática. Metodologicamente, recomenda-se a utilização de princípios da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, que valorizam subjetividades, percepções e significados. Essas abordagens de pesquisa destacam as experiências, inspirações, sentimentos e significados das pessoas envolvidas, privilegiando a primazia das suas vivências. Argumenta-se que centralizar a compreensão das políticas no sujeito individual e coletivo facilita a apreensão das práticas que concretizam os significados das políticas educacionais formuladas e implementadas. O texto organiza-se inicialmente pela apresentação e explicitação dos referenciais teóricos propostos, seguida pela discussão das possíveis interseções, com o objetivo de compreender como as políticas públicas impactam e são influenciadas pela condição humana.

**Palavras-chave:** Abordagem do ciclo de políticas. Teoria da atuação. Pesquisa (auto)biográfica.

**Abstract:** This article explores theoretical possibilities for the study of educational policies, advocating for the adoption of the policy cycle approach, which encompasses the contexts of influence, text production, and practice. Additionally, the theory of enactment is proposed to deepen understanding of how policies are implemented in practice. Methodologically, the use of principles from narrative and (auto)biographical research is recommended, which emphasise subjective thoughts, perceptions, and meanings. These research approaches foreground the experiences, inspirations, emotions, and meanings of those involved, prioritising the primacy of their lived experiences. It is argued that centralising the understanding of policies in an individual and collective level enables a clearer grasp of practices that bring to life the meanings of

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). E-mail: <andreappires@hotmail.com>.

\*\* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora aposentada da Unesp, colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), Presidente Prudente – SP. E-mail: <yoshie.leite@unesp.br>.

formulated and implemented educational policies. The article is initially structured by presenting and clarifying the proposed theoretical frameworks, followed by a discussion of potential intersections, aiming to understand how public policies impact and are shaped by the human condition.

**Keywords:** Policy cycle approach. Theory of enactment. (Auto)biographical research.

**Resumen:** Este texto explora las posibilidades teóricas para el estudio de las políticas educativas, sugiriendo la adopción del enfoque del ciclo político, que abarca los contextos de influencia, producción de textos y práctica. Además, se propone la teoría de la acción con el objetivo de profundizar en la comprensión de cómo se aplican las políticas en la práctica. Metodológicamente, se recomienda utilizar los principios de la investigación narrativa y (auto)biográfica, que valoran las subjetividades, las percepciones y los significados. Estos enfoques de investigación destacan las experiencias, inspiraciones, sentimientos y significados de las personas implicadas, favoreciendo la primacía de sus vivencias. Se argumenta que centrar la comprensión de las políticas en el sujeto individual y colectivo facilita la comprensión de las prácticas que concretizan los significados de las políticas educativas formuladas e implementadas. El texto se organiza inicialmente presentando y explicando los marcos teóricos propuestos, seguido de una discusión de las posibles intersecciones, con el objetivo de comprender cómo las políticas públicas impactan y son influenciadas por la condición humana.

**Palabras clave:** Enfoque del ciclo político. Teoría de la actuación. Investigación (auto)biográfica.

## À título de introdução

*Es por ello que, en el despliegue del escrito, tensionamos las concepciones epistemológicas sobre el estudio de las políticas públicas situándonos en una perspectiva que recupera el rostro humano de aquellas, asumiendo una mirada diferente, que repara en las prácticas cotidianas, en los diversos ámbitos de interlocución, en las contradicciones, rupturas y contextos en los que participan quienes son el Estado, quienes son su Rostro Humano<sup>1</sup> (Aguirre, 2022, p. 282-283).*

Este texto se desenvolve a partir da ideia expressa na epígrafe acima. Em consonância com o pensamento de Aguirre (2022), sustentamos que as políticas educacionais têm “rostos humanos”, ou seja, são permeadas por sentimentos, sentidos, significados, experiências e inspirações, aspectos nem sempre considerados pelos estudiosos do campo das políticas. Analisar as políticas para além de aspectos relacionados a documentos, leis e regulamentos, significa considerar a história e a biografia dos sujeitos que estão imbrincados nos processos que envolvem as políticas. Portanto, podem ser consideradas experiências, inspirações e acontecimentos que se interrelacionam e se complementam em um processo circular, formando uma teia que envolve o singular e o coletivo.

Contudo, há necessidade de observância aos aspectos teóricos e epistemológicos, mesmo levando em consideração que a subjetividade também compõe o universo das políticas educacionais. Desse modo, sugerimos a utilização de dois referenciais para os estudos em políticas educacionais e propomos que esses referenciais sejam articulados à pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Um referencial possível é a abordagem do ciclo de políticas, criado por Ball e Bowe (1992). Complementarmente, propomos a teoria da atuação, concebida pelos pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016). No que diz respeito à pesquisa narrativa e (auto)biográfica, estas apoiam-se, principalmente, nos pesquisadores Souza (2004, 2006, 2020) e Passeggi (2010, 2017, 2020).

Vários desafios são impostos à realização de uma pesquisa dessa natureza. A articulação entre os estudos da abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação, utilizando narrativas,

---

<sup>1</sup> É por isso que, neste trabalho, tensionamos as concepções epistemológicas do estudo das políticas públicas, colocando-nos numa perspectiva que recupera o rosto humano das políticas públicas, com um olhar diferente que se debruça sobre as práticas cotidianas, sobre as diversas esferas de diálogo, sobre as contradições, rupturas e contextos em que participam aqueles que são o Estado, que são o seu Rostro Humano (Aguirre, 2022, p. 282-283, tradução livre).

exige compreensão teórico-metodológica. Desse modo, sugere-se que tais pesquisas levem em conta os estudos de Mainardes (2018), especificamente sobre o enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE). Para o autor, o EEPE é composto por três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico. A perspectiva epistemológica se constitui na perspectiva adotada pelo pesquisador. Considerando as abordagens mais conhecidas, pode-se citar o positivismo, o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo etc.

Em uma tese de doutoramento<sup>2</sup>, que adotou tais pressupostos, foi utilizado o pluralismo como perspectiva epistemológica. Embora o termo pluralismo, aparentemente, remeta a uma interpretação sobre justaposição de teorias, de maneira desordenada, Mainardes (2018) explica que é necessário distinguir pluralismo de ecletismo. Para o autor, o ecletismo se constitui em uma junção, sem rigor e sem conhecimento, das diferenças entre as concepções. Pluralismo, por sua vez, seriam usos conceituais de teorias diversificadas. Portanto, adotar o pluralismo enquanto perspectiva epistemológica significa conhecer o uso conjunto de diferentes teorias, harmonicamente construídas e coerentes. Mainardes (2024, p. 5) considera que “a perspectiva pluralista emerge pelo fato de que há necessidade de uma teoria específica para fundamentar a pesquisa investigada”.

De acordo com Tello e Mainardes (2015), o pluralismo é um termo polissêmico, utilizado em múltiplas formas e, em razão disso, sujeito a debates e discordâncias, sendo que inexistente consenso teórico e epistêmico entre pesquisadores para assunção do termo enquanto perspectiva epistemológica. Além disso, prosseguem os autores, quando algumas pessoas afirmam possuírem uma mentalidade pluralista, estão fazendo referência à capacidade de tolerância, ao fato de vislumbrarem situações sob múltiplos pontos de vista. No campo das pesquisas em questão, Tello e Mainardes (2015) ressaltam que há um aumento nos estudos que podem ser caracterizados como fundamentados em uma perspectiva pluralista. São estudos que apresentam diferentes perspectivas epistemológicas.

Em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball afirmou que pesquisadores como Bourdieu e Foucault, por exemplo, não possuem uma teoria social totalizante, como fazem Marx e Durkheim. À vista disso, a perspectiva epistemológica do pluralismo não objetiva fornecer uma explicação totalizante ou procurar respostas totalizantes, mas busca uma vinculação de conceitos, categorias e referenciais provenientes de diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, desde que elementos como a coerência interna e a coesão não sejam negligenciados nas pesquisas (Tello; Mainardes, 2015).

Desse modo, a perspectiva do pluralismo se justifica em razão das escolhas teóricas, que englobam pesquisadores do campo das políticas em estudos como a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação. Além disso, a opção pelas narrativas enfatiza a escolha de uma possibilidade que envolve o universo da subjetividade, das percepções, dos sentimentos. Ao mencionar a opção adotada, assumimos a impossibilidade de outra perspectiva epistemológica, que não o pluralismo. Todavia, tal caminho, conforme mencionado, não pressupõe uma escolha que desconsidere elementos como a fundamental coerência interna que trabalhos desta natureza exigem.

O segundo elemento do EEPE, o posicionamento epistemológico, decorre da perspectiva epistemológica assumida e pode ser crítico, crítico-radical, reprodutivista, neoliberal, entre outros. Em um estudo dessa natureza, sugere-se o posicionamento crítico. Em que pese uma diversidade

---

<sup>2</sup> Tese “Desvelando sentidos e políticas na gestão municipal: experiências e inspirações de uma secretária de educação”, redigida por Joane Vilela Pinto (Pinto, 2024), sob orientação de Yoshie Ussami Ferrari Leite.

de concepções e explicações para o termo “crítico”, entendemos que, para assumir um posicionamento crítico, faz-se necessário compreender com rigor as questões teóricas, apreendendo os movimentos e as múltiplas possibilidades de análises. Mainardes (2017) explica que a ausência de uma teoria, ou mesmo a pouca integração entre a teoria e os dados produzidos, são os principais entraves para a admissão de pensamentos críticos nas pesquisas.

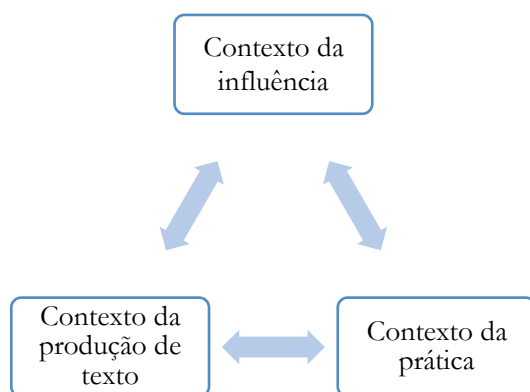
Adotar um posicionamento crítico implica em conhecer profundamente a realidade para refletir com lentes ampliadas sobre essa realidade, superando a visão “senso comum” iminente. Trata-se de buscar um conhecimento concreto da realidade prática, para enfrentar e desvelar essa realidade. E mais, entender que a realidade está em processo contínuo de transformação. Ressalta-se que a postura crítica e a autorreflexão devem nortear não apenas a análise do objeto, mas também a práxis do pesquisador, como salienta Rüdiger (2009).

Por fim, ainda de acordo com Mainardes (2018), o último elemento, o enfoque epistemológico, diz respeito ao modo como é construída metodologicamente a pesquisa, levando em consideração a perspectiva e o posicionamento metodológico. Essas questões precisam ser elucidadas, de maneira que exista compreensão teórica-epistemológica, vigilância epistemológica, auto posicionamento do pesquisador e coerência. Porém, sugerimos que sejam incluídos os princípios da pesquisa narrativa e (auto)biográfica como possibilidade epistemológica para a recolha, produção, apresentação e análise dos dados, buscando refletir sobre situações que influenciam as políticas.

### **A abordagem do ciclo de políticas enquanto possibilidade teórica para o estudo das políticas educacionais**

O pesquisador Stephen J. Ball, juntamente com os colaboradores Richard Bowe e Anne Gold, são os responsáveis pela concepção da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*). A caracterização inicial compunha-se, de acordo com Mainardes (2007), por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta fazia referência à política oficial, representando as intenções do governo, de seus assessores e dos departamentos responsáveis pela implementação das políticas. A segunda faceta, da política de fato, constituía-se de textos políticos e legislativos. A última, da política em uso, referia-se aos discursos e práticas que podem surgir no processo de implementação das políticas.

Entretanto, Mainardes (2007) explica que essa primeira formulação trazia uma rigidez que não representava o processo político. Tratava-se de um modelo não consoante às ideias dos pesquisadores, quase em oposição à maneira pela qual os autores tencionavam apresentar as políticas. Assim, Bowe *et al.* (1992) divulgaram, por meio do livro *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*, uma versão reformulada e mais refinada da abordagem do ciclo de políticas. Nesse livro, são apresentados os contextos da influência, da produção de texto e da prática, conforme a Figura 1.

**Figura 1** - Abordagem do Ciclo de Políticas

**Fonte:** Adaptado de Bowe *et al.* (1992, p. 20).

O primeiro contexto, da influência, de acordo com Mainardes (2007), trata-se do momento em que os discursos políticos são construídos e as políticas públicas têm início. Nesse contexto, no que diz respeito às políticas educacionais, existem as disputas para a influência na definição do conceito de educação, bem como na necessidade de promover melhorias e nas propostas para alcançar as desejadas melhorias. Atuam nesse cenário os partidos políticos, o governo e, em algumas situações, o poder legislativo. Ainda, no contexto da influência, os discursos ganham legitimidade e os políticos se apropriam do discurso preponderante para reproduzirem em suas bases.

Tais discursos, às vezes, encontram ressonância e outras vezes enfrentam disputas, são rechaçados, inclusive, pelos meios de comunicação. Também, existem comissões e outros grupos que interferem. O contexto da influência, ainda de acordo com Mainardes (2007), guarda relação com o da produção de texto, embora essa relação não seja tão evidente. O contexto da influência está mais relacionado a ideologias e a interesses restritos, sendo que o da produção de texto diz respeito a uma linguagem de interesse do público em geral.

No contexto da influência, segundo Lopes e Macedo (2011), os conceitos centrais das políticas são hegemonizados com o intuito de estabelecer os princípios basilares para orientação. Como os interesses são conflitantes, esse é um contexto de luta por hegemonia. As autoras também afirmam, ancoradas em Ball (2001), que nesse contexto as políticas são passíveis de institucionalização por meio de negociações. No processo de institucionalização, diferentes projetos se mesclam a sentidos diversos e os conceitos de homogeneidade e heterogeneidade ficam em constante tensão.

Sobre o contexto da produção de texto, Mainardes (2007) explica que os textos representam a política e são materializados por meio de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Na contemporaneidade, assumem materialidade também os textos produzidos e publicados em redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Telegram* e outros. Os textos, às vezes, não são coerentes entre si e podem ser até contraditórios, por isso precisam ser lidos e interpretados em relação ao momento específico de sua produção, considerando o tempo, o local, e até mesmo a situação política mais ampla.

Além disso, os textos envolvem disputas e acordos e, ainda, os grupos que atuam nas bases de produção dos textos encontram-se em processos de competição, para que consigam controlar as representações da política. Lopes e Macedo (2011, p. 258) explicam que existe uma pluralidade de grupos em disputa que impossibilita o controle dos sentidos do texto. Esse controle depende

de uma interação com o leitor, pois “um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentido com ele”.

No terceiro contexto, da prática, as políticas deixam de ser textos e são convertidas, efetivamente, em ações capazes de alterar as realidades, de produzir efeitos e resultados. Mainardes (2007), citando *Bowe et al.* (1992), explica que esse contexto se trata da arena em que a política está sujeita à interpretação e à recriação. Nesse contexto, os atores das políticas educacionais, como os professores e os gestores, têm significativa participação e importância. São, quase sempre, os responsáveis pela implementação das políticas. Dependendo do entendimento deles e da disponibilidade para a aceitação, ou não, dos diferentes textos produzidos, as políticas podem sofrer alterações. No contexto da prática, a política produz efeitos e consequências, que podem representar mudanças significativas na política original.

O conceito do ciclo de políticas busca superar separações entre os campos macro e micros social e aponta que estes dois campos estão interligados, rompendo, assim, com a verticalidade como princípio basilar das políticas. Por isso, a abordagem do ciclo de políticas não apresenta etapas lineares e sequer tem uma dimensão temporal. De acordo com Mainardes (2006, p. 49), o ciclo de políticas denota a complexidade e a natureza “controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Os autores dessa abordagem destacam que as políticas educacionais não são separadas das fases de formulação e implementação e, ainda, os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos desses processos. *Bowe et al.* (1992) refutam modelos de políticas educacionais que não levem em consideração as disputas e os embates constituintes dos processos políticos. Em um evento realizado pela Universidade Estadual de Campinas, Ball (2013) afirmou que os pesquisadores devem afastar-se daquilo que ele denomina “territorialismo metodológico”, evitando compreender a política educacional como algo inerente somente ao Estado e ao governo, buscando, dessa forma, compreendê-la como movimento, como ações que ocorrem em vários espaços micro globalizados.

Na entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explicou que a implementação de políticas não é um processo linear, retilíneo, porque as políticas, depois de escritas, são efetivadas na prática e essa efetivação envolve acordos, ajustes, influências, expectativas e contradições. As políticas são confusas, caóticas, não são racionais, envolvem tentativas e erros. Colocar as políticas em prática significa “converter” o texto, a palavra escrita, em ação, o que é algo extremamente desafiador e complexo. Em razão dessa dificuldade, muitas políticas bem desenhadas, escritas com boa fundamentação, não conseguem ser implementadas, ou, ainda, em alguns lugares são exitosas e em outros simplesmente não avançam para além do contexto da produção de texto.

O conceito do ciclo de políticas tem sido usado no Brasil como ferramenta teórica em pesquisas. Mainardes (2006, p. 48) explica que essa abordagem “constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”. Ele também expõe que, utilizando essa abordagem, é possível realizar uma análise crítica de programas e políticas, desde as fases de formulação até a implementação, que ocorre no contexto da prática, bem como os seus efeitos. Para Avelar (2016), a abordagem do ciclo de políticas fornece questões norteadoras, que podem ser compreendidas e conduzidas em diferentes decisões, visto que não são orientações específicas sobre como realizar pesquisas em educação.

Apesar de amplamente utilizada, a abordagem do ciclo de políticas sofreu críticas e gerou debates desde a sua formulação, o que levou Ball a responder algumas críticas praticadas. Mainardes

(2006) explica que autores ingleses, americanos e australianos debateram a abordagem do referencial teórico-analítico do ciclo de políticas. Em pesquisa realizada, ele destacou as principais críticas: i) falta de uma teoria de Estado sofisticada; ii) influência de Foucault e falta de uma perspectiva feminista; iii) não resolução da lacuna entre pluralismo e marxismo; iv) não consideração à questão dos efeitos das políticas sobre gênero e raça.

Buscando contemplar algumas questões que julgara pertinentes nas críticas, Ball (1994), no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, expandiu a abordagem do ciclo de políticas e acrescentou dois novos contextos: i) contexto dos resultados e dos seus efeitos; ii) contexto da estratégia política. O autor explica, no contexto dos resultados, que as políticas devem ser analisadas e relacionadas em relação ao impacto delas e as interações que são realizadas no que diz respeito às desigualdades, analisando todas as dimensões, suas implicações, bem como as interfaces com políticas de outras políticas, de diferentes setores.

O contexto da estratégia política diz respeito à identificação das atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. De acordo com Ball (1994), esse é um componente fundamental para a realização de pesquisas críticas. Na entrevista que Ball concedeu a Mainardes e Marcondes (2009), o autor explicou que esses dois últimos contextos podem ter suas análises inseridas nos três primeiros, sendo que o dos resultados e seus efeitos pode ser relacionado ao contexto da prática e o contexto da estratégia política pode ser incorporado ao contexto da influência.

A despeito das críticas, Mainardes (2006) ressalta que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise de políticas e programas educacionais. Lopes e Macedo (2011, p. 261) afirmam que essa abordagem possibilita analisar o “complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos”. Uma das vantagens, segundo Mainardes (2006), é a sua flexibilidade, que permite a utilização de maneira heurística. Além disso, como a abordagem do ciclo oferece instrumentos analíticos, é possível a utilização de um referencial teórico, uma teoria mais específica, para a análise de políticas educacionais. Nesse sentido, complementarmente à abordagem do ciclo de políticas, sugerimos a utilização da teoria da atuação, cuja conceituação realizar-se-á na sequência.

### **Explorando as políticas educacionais: a teoria da atuação**

A teoria da atuação, conforme explicitado, pode ser utilizada complementarmente à abordagem do ciclo de políticas. Os pesquisadores Ball *et al.* (2016), responsáveis pela concepção da teoria da atuação, enfatizam a necessidade de erradicar o “binário enganoso” da relação entre a política e a prática, procurando compreender como as políticas acontecem na prática. De acordo com os autores, essa teoria procura entender como as escolas lidam com todas as questões complexas que englobam as políticas colocadas para as escolas e professores, além das preocupações que surgem no contexto.

O trabalho de pesquisa, para a formulação da teoria da atuação, foi realizado em um período de dois anos e meio, em quatro diferentes escolas, e contou com a produção de inúmeros dados sobre questões demográficas (matrícula, histórico, orçamentos, recursos humanos). Também foi realizada uma “auditoria” de políticas e informações disponíveis em relatórios, folhetos, além de entrevistas em profundidade com diretores e membros experientes de cada uma das escolas pesquisadas. As escolas, embora distantes geograficamente, tinham alguns aspectos semelhantes, como desempenho próximo à média nacional e uma liderança estável.

Os autores procuraram formular uma teoria que contemplasse um tripé de interessados: i)

formuladores de políticas, destacando que as políticas têm materialidade e as diferenças entre elas consideram singularidades e impossibilitam generalizações; ii) pessoas que trabalham diretamente nas escolas, salientando que políticas iguais são interpretadas e traduzidas na prática; iii) pesquisadores e acadêmicos do campo das políticas, problematizando os estudos de implementação. De acordo com os autores, a teoria da atuação busca explicar como as políticas se tornam vivas nas escolas, ou mesmo, como não “sobrevivem”.

Os pesquisadores que criaram a teoria da atuação preferem utilizar o termo “atores”, ao invés de partícipes, ou outros, porque compreendem que os participantes não são meros expectadores ou implementadores, haja vista que participam ativamente das políticas, ou seja, “atuam”<sup>3</sup>. De acordo com essa teoria, os atores das políticas são os seguintes: i) narradores: realizam a interpretação, seleção e execução de significados; ii) empreendedores: trabalham na defesa, criatividade e integração; iii) pessoas externas: são responsáveis pelo empreendedorismo, parceria e monitoramento; iv) negociantes: redigem relatórios de acompanhamento, prestam apoio; v) entusiastas: são atores do investimento, criatividade, satisfação e carreira; vi) tradutores: trabalham na produção de textos, artefatos e eventos; vii) críticos: são os representantes de sindicatos e outros, fazem acompanhamento da gestão e manutenção de contradiscursos; viii) receptores: trabalham com aspectos ligados à sobrevivência, defesa e dependência.

Esses atores não são, necessariamente, ligados a posições ou a pessoas específicas. No papel de tradutores e intérpretes das políticas, os atores podem mover-se, não estão conectados a funções que desempenham. Tampouco exercem individualmente um único papel no trabalho com as políticas, pode acontecer de a mesma pessoa ser identificada em mais de um papel. Os atores utilizam diferentes recursos e produzem suas próprias leituras e interpretações, fundamentando-se em crenças, experiências, compreensões e críticas.

Por meio do Quadro 1, é possível visualizar, em um contexto de sistema municipal e/ou estadual de ensino, atores de políticas educacionais. No quadro, além de atores, estão identificados os respectivos papéis, bem como as funções ou cargos exercidos.

---

<sup>3</sup> Em que pese concordarmos com os autores, neste trabalho, além do termo “atores”, são utilizados outros mais frequentemente empregados.



**Quadro 1** - Atores de políticas

Atores	Papel	Cargo ou função
<b>Narradores</b>	Interpretar	Prefeito, governador, secretário(a) de Educação, equipe pedagógica da secretaria
<b>Empreendedores</b>	Defender	Diretores e coordenadores escolares, supervisores, equipe pedagógica da secretaria
<b>Pessoas externas</b>	Parceria, monitoramento	Associação de pais e mestres, pais e responsáveis pelos alunos, membros da comunidade, movimentos sociais
<b>Negociantes</b>	Apoio	Secretários das escolas, alguns estagiários, equipes técnicas das secretarias, associação de pais e mestres, conselhos, membros das secretarias da Fazenda, da Administração e da Tecnologia da Informação
<b>Entusiastas</b>	Investir	Diretores, coordenadores, equipe da secretaria, professores, pais de alunos
<b>Tradutores</b>	Produção de texto	Diretores, coordenadores, equipe administrativa da secretaria, professores
<b>Críticos</b>	Contradiscursos	Sindicatos, professores do ensino superior, ministério público, imprensa, conselhos, membros de partidos políticos da oposição, alguns professores
<b>Receptores</b>	Sobrevivência e defesa	Professores iniciantes e alguns profissionais da educação

Fonte: Adaptado de Ball *et al.* (2016).

Para Ball *et al.* (2016), as políticas são pensadas por governos – no Brasil normalmente dá-se por meio de contratações de especialistas –, por agências ou outros formuladores, sem participação dos professores, dos estudantes e de outros integrantes. De acordo com os autores, os textos das políticas raramente dizem o que fazer ou ditam a prática e, por isso, são traduzidos quando colocados em prática. Porém, ainda que políticas possam ser elaboradas pelos governos, elas estão sujeitas a diferentes interpretações à medida que são implementadas. Às vezes, a implementação ocorre por maneiras totalmente originais e criativas. A ressignificação das políticas acontece por meio de processos dinâmicos, lutas, contestações e negociações.

Desse modo, as políticas são "personalizadas", configurando-se a partir das dinâmicas de construção e reconstrução das identidades de diversos atores. É por isso que os pesquisadores preferem afirmar que as políticas são "atuadas" e não simplesmente implementadas<sup>4</sup>. Segundo Mainardes (2024, p. 6), "o conceito de atuação foi proposto para substituir a ideia de implementação. Os sujeitos são ativos no processo de atuação das políticas". A conceitualização do termo "atores" é ampla e se refere a todos os envolvidos nas políticas. Ainda, Spillane (2004) explica que colocar as políticas em prática engloba "fazer sentido", sendo que os intérpretes tendem a ignorar ideias com as quais não estão familiarizados e, muitas vezes, há mal-entendidos, como um processo semelhante ao "telefone sem fio", em que uma pessoa conta uma história para a próxima, e assim sucessivamente, até que surge uma história final diferente da inicial.

Implementar as políticas não se trata de um processo simples, pois engloba uma série de questões, como a história, o contexto e os recursos disponíveis. Implementar políticas é um processo cognitivo complexo, a prática é sofisticada, enigmática, instável e está sujeita a flutuações, conforme mencionado no contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas. A

<sup>4</sup> Os responsáveis pela edição brasileira explicam que os formuladores da teoria da atuação utilizam o termo *enactment*, que, embora sendo de difícil tradução, pode ser traduzido como atuação. Os autores não utilizam o termo implementação porque acreditam que as políticas não são implementadas, elas estão sujeitas ao processo de tradução e interpretação no contexto da prática. Porém, o termo implementação comparece neste texto, pelo fato de ser amplamente usado no contexto brasileiro.

complexidade da prática explica por que algumas políticas educacionais são trabalhadas, mediadas, enquanto outras são simplesmente ignoradas. Também explica por que mesmo as políticas globais sendo construídas a partir de concepções homogêneas, as finalidades e a maneira como são implementadas localmente se alteram. Da mesma forma em âmbito nacional, quando as políticas sofrem mudanças no contexto da prática, ao serem implementadas em diferentes espaços territoriais.

Ainda de acordo com a teoria da atuação, existem as dimensões contextuais nas políticas, que são importantes porque levam em consideração a interferência de fatores específicos. Tais fatores funcionam como restrições, como pressões ou enquanto facilitações. Os autores apresentam uma tipologia que permite mapear diferentes aspectos contextuais, funciona como uma perspectiva heurística para investigar aspectos que nem sempre são considerados nas pesquisas sobre as políticas. Algumas questões que envolvem as dimensões contextuais são apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2** - Dimensões contextuais

Contextos	O que são?
<b>Situados</b>	História da rede municipal ou estadual, localização geográfica e temporal, características, dados educacionais, taxas e índices de aprendizagem. Eleição do prefeito e governador. Perfil socioeconômico
<b>Culturas profissionais</b>	Experiências dos educadores, forma de condução ao cargo de diretor, tempo de permanência
<b>Materiais</b>	Condições de infraestrutura, questões relacionadas ao orçamento, dados sobre matrículas, quadro de pessoal, recursos didático-pedagógicos
<b>Externos</b>	Apoio das autoridades locais, pressões e expectativas, imagem das escolas perante a comunidade

Fonte: Adaptado de Ball *et al.* (2016).

Teorizar sobre políticas educacionais reais é o que norteia a teoria da atuação. Tal teoria deve ser utilizada por pessoas que se disponham a pesquisar com preocupações ancoradas em conhecimentos científicos validados. Apesar disso, a teoria da atuação não tem a pretensão de “produzir um modelo linear de práticas de atuação” (Ball *et al.*, 2016, p. 197), mas chamar a atenção para o fato de que as políticas envolvem processos de interpretação e tradução, não são simplesmente acatadas.

Os termos interpretação e tradução, embora tenham, de acordo com os formuladores, aspectos interrelacionados ou sobrepostos, existe uma distinção heurística entre eles. Interpretação é uma leitura inicial, um processo político institucional, que implica em compromisso com a linguagem, uma forma de explicação, de decodificação. Tradução, por sua vez, envolve um processo de fazer textos e colocar esses textos em movimento, por meio de reuniões, eventos, planos, e acontece tanto nos processos que envolvem questões escolares corriqueiras quanto em eventos previamente organizados. A tradução e a interpretação são as “atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática” (Ball *et al.*, 2016, p. 72).

Destacamos, em síntese, alguns pontos sobre a teoria da atuação de acordo com seus propositores: i) a teoria da atuação busca compreender e documentar as maneiras pelas quais as políticas são implementadas, ou seja, as diversas maneiras que são trabalhadas criativamente para forjar e fabricar práticas fora dos textos; ii) as políticas são interpretadas e traduzidas, estão abertas a mudanças situadas que implicarão em formas diferenciadas das propostas nos textos; iii) as políticas não carregam o mesmo ímpeto para a ação, elas funcionam em diferentes níveis; iv) existem políticas que são impulsionadas por grandes mudanças estruturais; v) as políticas precisam ser bem comunicadas, devem respeitar as equipes e trabalhar com as dimensões interpretativas e

discursivas, bem como com a complexidade das interrelações. Para Mainardes (2024):

A teorização sobre a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo. Para os autores, todos são necessários. O pesquisador que deseja empregar a teoria da atuação precisa compreender essa teoria e ver todas as possibilidades de criação de políticas no contexto da escola, algo complexo na realidade atual, marcada pela redução drástica da autonomia das escolas e do trabalho docente e pela era da padronização e da plataformização (Mainardes, 2024, p. 6).

A teoria da atuação procura compreender o “como” e o “quê” das políticas. Essa teoria contribui para entender, também, as políticas e questões que “fazem sentido” para os diferentes atores, considerando os desafios e possibilidades que o trabalho com políticas enseja. Assim, pode-se utilizar, enquanto dimensões teóricas e epistemológicas, a teoria da atuação e a abordagem do ciclo de políticas. Porém, sugerimos que sejam incluídos os princípios da pesquisa narrativa e (auto)biográfica como possibilidade epistemológica, buscando refletir sobre situações que influenciem a atuação dos secretários(as) de Educação, dos diferentes atores, que impactam de algum modo as políticas educacionais. Dessa forma, na sequência, são apresentadas concepções sobre a pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

### **A pesquisa narrativa e (auto)biográfica: caminhos para a análise e compreensão das experiências**

O ato de narrar é eminentemente humano, sendo que o narrador existe desde os tempos mais remotos, quando histórias poderiam ser contadas utilizando-se gestos, sons, ou por meio de desenhos em rochas e paredes de cavernas, como sugere a arte rupestre. Assim, as práticas narrativas se estabeleceram desde o desenvolvimento do sistema pictográfico, por volta de 8.000 anos a.C., passando pela utilização de gravuras para representar sua cultura, como faziam os egípcios aproximadamente 3.000 anos a.C., até a evolução para a escrita ideográfica, com a percepção dos sons. Essas situações demonstram que, antes mesmo da invenção da linguagem escrita, os seres humanos procuravam se comunicar, anunciar elementos ligados à cultura e aos saberes em geral, buscando consolidar, inclusive, sua permanência no planeta Terra.

Com o aprimoramento da cultura escrita surgem os textos literários e, conseqüentemente, as narrativas escritas, que logo se tornaram objeto de estudos. Textos clássicos de Homero, como “Íliada e Odisseia”, que estudiosos acreditam ter sido escritos no século VIII a.C., cerca de três séculos após os fatos narrados, e publicados somente no século VI a.C.<sup>5</sup>, também compõem o campo das narrativas. Havelock (1996) divulgou um importante estudo sobre os poemas homéricos e afirmou que, apesar da óbvia sofisticação, os textos possuem traços característicos da oralidade, sendo composições complexas que refletem uma simbiose entre a linguagem oral e a linguagem escrita. O autor explica que os textos de Homero possuem analogias com a poesia oral dos Balcãs, fato que contribuiu para que fossem atenuadas as divisões entre os considerados “letrados” e os adeptos das composições orais. Para Havelock (1996), a originalidade oral não pode ser substituída pela repetição mecânica.

Ricoeur (1983), em sua obra "Tempo e Narrativa", ressalta que, apesar de pertencerem a universos culturais distintos e envoltas em problemáticas que não podem ser sobrepostas, as narrativas estão presentes tanto na "Poética" de Aristóteles quanto em "Confissões" de Santo

---

<sup>5</sup> Essas datas foram retiradas do livro que contém o texto integral de Odisseia, publicado pela editora Martin Claret e traduzido por Manuel Odorico Mendes (2002). O texto introdutório desse livro explica que existem inúmeras dúvidas sobre a “questão homérica”, inclusive sobre datas em que foram escritos. São questões que permanecem abertas à discussão.

Agostinho. Em Santo Agostinho é possível identificar uma estrutura narrativa de autobiografia espiritual, enquanto em Aristóteles observa-se a presença da teoria da intriga dramática. A "Poética" de Aristóteles oferece uma análise profunda da tragédia e continua sendo uma obra importante para a compreensão da narrativa até os dias atuais. Também nesse sentido, pode-se citar "As confissões", obra escrita por Rousseau no ano de 1782, na qual o autor narra sua trajetória conversando com os seus pares e colocando-se como uma personalidade que buscou compreender a própria vida.

Ainda no que tange à importância das narrativas, Benjamin (1985), em seu clássico texto "O narrador", explicita que, embora narrativas sejam familiares, poucas pessoas realmente sabem narrar, sendo que as experiências transmitidas entre as pessoas são as fontes a que recorrem os narradores e, ainda, as boas narrativas escritas são aquelas que mais se aproximam das histórias orais, contadas por narradores anônimos. Benjamin (1985, p. 205) fala da importância da memória e da reminiscência na transmissão dos acontecimentos que são repassados de uma geração a outra. O autor cita os trabalhos de Nikolai Leskov como sendo representativos de boa narrativa e afirma que os vestígios de sua obra "estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata".

De acordo com Benjamin (1985), existe uma relação entre a narrativa e o trabalho manual, sendo a própria narrativa uma forma artesanal de comunicação, em que o narrador expressa e imprime sua marca, como um escultor que dá vida às suas obras transformando cerâmica e argila em arte. Além disso, o ouvinte adquire o dom de narrar histórias ao ouvi-las e, com isso, são tecidas as redes que guardam o talento narrativo. Essas redes se desfazem em direções diversas, depois de terem sido meticulosamente tecidas ao longo de milênios, em torno das antigas formas de trabalho manual. Desse modo, o narrador transita entre os mestres e os sábios, trata-se de alguém que "poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida" (Benjamin, 1985, p. 221).

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) explicam que, por meio das narrativas, as pessoas se recordam do que ocorreu, "colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social". Recordar os acontecimentos passados, reelaborá-los e buscar compreendê-los, levando em consideração a dimensão social, por meio da qual são aperfeiçoadas as aprendizagens e aprimoradas as experiências, trata-se de questões que traduzem perfeitamente bem a beleza e a importância ímpar das narrativas. Também nessa direção, Souza (2006) afirma que as narrativas valorizam a singularidade, a subjetividade, os cotidianos e as experiências, bem como os contextos de pessoas que são produtoras de conhecimento. As narrativas são significativas tanto em reflexões individuais quanto em questões que dizem respeito aos outros. Ainda:

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre (Souza, 2020, p. 20).

Levando em consideração esses apontamentos, compreendemos que, por meio das narrativas, pode-se explanar e melhor interpretar os sentidos, as inspirações e as experiências que subscrevem as políticas implementadas. Assim, as narrativas podem tornar-se o corpus de uma pesquisa, sendo responsáveis pelo movimento e pela atribuição de sentidos. De acordo com Josgrilberg (2015) o termo "sentido" é de difícil caracterização, tem relação com o verbo "ser" e com o "sentir", sendo-nos possível perceber o sentido porque sentimos. Sentir permite nossa relação com o mundo, que nos chega por meio dos sentidos. Ainda segundo o pesquisador, sentido

pode designar direção, órgãos sensoriais, algo que se sente e, também, diz respeito à sentido como significação.

Essa ambiguidade do termo trouxe complicações para a área da psicologia e da filosofia. Houve uma certa confusão que fez com que os sentidos fossem desvalorizados como fonte de conhecimento, excluiu-se do sentir o conhecimento do sentido. Para o pesquisador, ao mencionar órgãos dos sentidos, deve-se usar o termo órgãos sensoriais porque são os órgãos sensores que captam a realidade, que sensorializam essa realidade. É preciso excluir a ideia de sentido somente como sensação, visto que isso levou à crença de que não existe inteligência no sentido.

Assim, Josgrilberg (2015) destaca que o sentido vem com a inteligência e não unicamente com o sentir. Ao longo do tempo foi criado um dualismo entre o visível e o não visível, entre o sensível e o inteligível. No sentir não existe somente a sensação, existe o sentir do conhecimento. O sentido interno tem acesso aos sentimentos, à dor, a determinados comportamentos e atitudes. O sentir tem relação com o sentido e esse sentir/sentido é fundamental. Quando se trabalha com o sentido são mobilizadas várias estruturas, não somente a linguagem e o corpo, posto que existe o mundo cotidiano, a cultura, a história, que também são estruturas de sentido.

As narrativas possibilitam a mobilização da linguagem, como expõe Ricoeur (1986, p. 24) quando afirma que elas têm a função de preservar a “amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem”. Porém, as narrativas são, também, uma possibilidade de corporificação do sentir e do sentido, de mobilização das estruturas que envolvem o corpo, a história, a cotidianidade. Assim, as narrativas permitem uma melhor compreensão das vivências, das experiências e dos fatores que influenciam as tomadas de decisões. Em outras palavras, as narrativas apresentadas de diferentes maneiras propiciam a compreensão da trajetória de políticas e das mobilizações empreendidas, bem como das reflexões realizadas após o vivenciado.

Entretanto, narrar, em uma pesquisa científica, não se trata de um ato de espontaneísmo, de traduzir descompromissada e livremente fatos que ocorreram durante uma vida. Contreras Domingo (2016, p. 16) explica que, como pesquisa, narrar não se trata de contar histórias sobre o vivido, mas consiste em fazer da história uma experiência, dar forma ao vivido para atentar a questões que nos afetam em nossa existência, que requeiram atenção, que pressuponham desenvolvimento, exploração, investigação.

As práticas narrativas de pesquisa são maneiras de agir e interagir no mundo e com o mundo, conosco mesmo e com os outros. Elas revelam aspectos, mesmo que pequenos e parciais, da natureza humana por meio de compreensões críticas que produzimos na forma de lampejos, relances, vestígios ou fatias das nossas ações na cultura. As histórias de vida, como performance de cultura, agarram-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos (Martins; Tourinho, 2017, p. 143).

Existem pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que ancoram as pesquisas narrativas, mesmo levando em consideração que elas não estão associadas a correntes do pensamento que as compreendem enquanto padrões rígidos e inflexíveis de produção de conhecimento. De acordo com Bolívar (2012), a pesquisa narrativa permite a representação de um conjunto de dimensões de experiências que as pesquisas mais tradicionais não contemplam, mas que são relevantes, como os sentimentos, as emoções, os propósitos, os desejos etc. No campo educacional, de acordo com Catani *et al.* (1997), a pesquisa narrativa iniciou sua consolidação na década de 1990, com a finalidade de considerar as diferentes maneiras de investigar, compreendendo e recolocando o sujeito na centralidade interpretativa das ciências humanas.

Cumprе salientar a necessidade de situar a pesquisa narrativa enquanto campo epistêmico do conhecimento. Termos como: histórias de vida, histórias de vida em formação, narrativas de formação, pesquisa narrativa, biografias, autobiografias, (auto)biografias, biografia educativa, relato de vida, narrativa de vida, memória, memoriais, dentre outros, são comumente usados por estudiosos do campo e podem confundir pesquisadores, que às vezes os utilizam como termos próximos ou mesmo como sinônimos.

É fundamental ressaltar, no entanto, que as diversidades terminológicas estão associadas a influências e percursos diversos, vinculados a uma multiplicidade de campos constituintes. Também, trata-se de um processo natural das flutuações e do próprio movimento, que decorre do crescente interesse dos pesquisadores. Ainda, esses diferentes termos continuarão sofrendo alterações à medida que são ampliadas as pesquisas e os estudos. Passeggi (2010) faz um alerta nesse sentido, afirmando que a profusão de termos continuará a se multiplicar e a se transformar, em razão da própria expansão da utilização e acompanhando as “mutações sociais”.

Neste estudo, não temos a pretensão de discutir exaustivamente as diversidades terminológicas possíveis ou as múltiplas denominações, visto que tal discussão foge ao escopo da proposta. Porém, consideramos relevante indicar essa variedade, bem como realizar uma breve explanação sobre o assunto, objetivando contemplar, em especial, quatro diferentes aspectos: i) a dificuldade que tivemos quando iniciamos os estudos dessa natureza, exatamente em razão da heterogeneidade explicitada; ii) apontar algumas similaridades, bem como possíveis diferenças entre diversas denominações utilizadas; iii) situar nossa sugestão nesse abrangente universo de pesquisa; iv) considerar a necessária reflexividade e observância às questões epistemológicas citadas no início deste texto.

Além disso, como propomos a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação enquanto campo teórico e epistemológico, compreendemos ser necessário explicitar que a pesquisa narrativa comparece enquanto posicionamento epistemológico. Não se trata de um mero apêndice, de uma proposta sem ancoragem, sem uma definida aposta metodológica, sem uma intencionalidade. Ainda, compreendemos que nem todos os pesquisadores do campo das políticas educacionais estão familiarizados com termos comuns, conhecidos e utilizados por pesquisadores que atuam com narrativas. Desse modo, procuramos contextualizar e problematizar o assunto – ainda que de maneira concisa – com a intencionalidade de respeitar o leitor menos ambientado ao universo da pesquisa narrativa e da abordagem da pesquisa (auto) biográfica. Buscamos evitar que esse leitor seja aturdido, confundido.

Souza (2022)<sup>6</sup>, em um encontro sobre pesquisas narrativas, problematiza a noção dessas pesquisas e expõe sua inquietação realizando o que intitulou ser uma “digressão epistêmica” para sintetizar aspectos nomeados como pesquisa narrativa por pesquisadores do campo, bem como apontar quais são as diversidades terminológicas possíveis, constitutivas do ato de narrar, do humano. Para isso, ele retoma dois textos de Gaston Pineau (2005, 2006), nos quais o autor realiza um sobrevoo histórico sobre os trabalhos que englobam construções com abordagens que unem pesquisa, ação e formação.

No primeiro texto, Pineau (2005) explora a construção da abordagem sistêmica, identificando e situando suas práticas pessoais de pesquisa. Nesse contexto, são explicitadas possibilidades de pesquisas-ações-formações originais, que vão além do paradigma pedagógico-

---

<sup>6</sup> Fala emitida durante o GIRO – Ciclo de conversas internacionais em torno das narrativas nas pesquisas e na formação. Trata-se de uma ação do projeto “Diálogos Escolas-Universidade: saberes e os processos na formação docente na produção dos currículos cotidianos”, desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade do Minho.

positivista. Essas abordagens envolvem não apenas pesquisadores especializados ou professores-pesquisadores universitários, mas também novos atores sociais que assumem a responsabilidade pela pesquisa em formação. Trata-se de metodologias mais interativas, ancoradas em abordagens dialéticas e sistêmicas, que não se inserem na epistemologia positivista.

No outro texto, Pineau (2006) mapeia, desde os anos 1980 até 2005, como se constituem as dimensões das pesquisas e as diferentes denominações. Ele divide o período analisado em três, e nomeia o primeiro de eclosão (1980), o segundo das fundações (1990) e o último de desenvolvimento diferenciado (2000). Além disso, o autor mostra produções e associações, bem como redes e formações que contribuíram para o desenvolvimento das histórias de vida em formação. Também, faz alusão ao contexto francófono-lusófono citando Marie Michèle, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Josso, António Nóvoa e Matthias Finger, como alguns dos pioneiros das histórias de vida em formação.

Nesse texto, Pineau (2006) apresenta quatro diferentes terminologias, que ele chama de práticas multiformes que trabalham com histórias de vida: i) histórias de vida em formação; ii) pesquisa biográfica; iii) pesquisa autobiográfica; iv) relatos de vida. Para ele, essas tendências se inscrevem em um movimento biorreflexivo e contribuem para que as práticas dos pesquisadores sejam uma “arte poderosa de autoformação da existência” (Pineau, 2006, p. 329), contribuindo para que os sujeitos se apropriem (ou não) da capacidade de refletir sobre suas vidas, fazendo delas uma obra pessoal.

No contexto nacional, a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1995, forneceu um importante aporte teórico e metodológico e se configurou como um momento inaugural das pesquisas dessa natureza. Souza (2022), ainda durante a fala emitida no GIRO, explica que o Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa, que atua na perspectiva narrativa, pode ser citado como um dos movimentos propulsores de pesquisas que oferecem modos de compreender as narrativas dos cotidianos. Além disso, existe uma diversidade de trabalhos na perspectiva das autobiografias, das biografias, das narrativas e da documentação narrativa. Esta última, embora seja fortemente utilizada no Brasil, possui base fundante na Argentina e apresenta disseminação no México, Paraguai, Colômbia e Chile.

Por outro lado, existe também o movimento denominado pesquisa (auto)biográfica, que emerge com a realização do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), em 2004. Naquela ocasião, participaram pesquisadores europeus, canadenses, asiáticos, americanos e brasileiros. O evento foi idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão e, de acordo com Souza *et al.* (2008), foi marcado por reflexões epistemo-metodológicas e teórico-metodológicas das pesquisas sobre histórias de vida.

Em todas as edições foi produzido um vasto e potente material científico. Passeggi e Souza (2017, p. 22) afirmam que o CIPA “se inscreve como uma iniciativa acadêmico-científica, constitui um espaço privilegiado de partilha de conhecimentos e de democratização de saberes decorrentes de pesquisas, fomentando a cooperação internacional, pesquisas e práticas de formação”. Os autores também afirmam que a cada edição realizada, os interesses são renovados e se amplia a apropriação da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e como dispositivo de pesquisa-formação.

Mignot e Souza (2015, p. 13) afirmam que o CIPA se constitui em um “espaço acadêmico, científico e existencial, promotor de partilhas, reflexões e aprofundamento da produção de conhecimento e como uma real oportunidade para a ampliação das discussões na área e de contribuições relevantes”. Os autores também relatam que o evento possibilita diálogos entre redes

nacionais e internacionais, contribuindo com o campo e aprofundando temáticas, métodos, fontes e perspectivas de análises.

A utilização do termo “auto” entre parênteses, cunhando o termo na pesquisa (auto)biográfica, recebeu inspiração do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, lançado em 1988 com o título “O método (auto)biográfico e a formação”. Esse livro trouxe importantes contribuições de autores como Christine Delory-Momberger, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Marie-Christine Josso e outros, além de apresentar a (auto)biografia como método e as histórias de vida em formação.

Souza (2004, p. 148) relata que Nóvoa (1988) usa os parênteses porque leva em consideração “a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social”. De modo semelhante, Passeggi (2020) explica que teve oportunidade de conversar com António Nóvoa e, ao perguntar sobre isso, recebeu a resposta de que a intencionalidade do uso do termo auto entre parênteses faz referência ao aspecto subjetivo que o método biográfico adquiriria no campo educacional, situação não observada no campo da sociologia. Esse recurso linguístico – a utilização dos parênteses no termo auto – se trata de uma opção que marca, de maneira original e singular, o movimento.

Um ulterior apontamento de Souza (2022), ainda no GIRO, é sobre o entendimento de pesquisadores como Clandinin e Connelly, que defendem a pesquisa narrativa como o “guarda-chuva” que abriga e sustenta todas as dimensões epistêmicas. Assim, as histórias de vida, as biografias, as autobiografias, as narrativas em educação, segundo a perspectiva desses autores, estão ancoradas na dimensão maior, da pesquisa narrativa.

Entretanto, Souza (2022) apresenta um entendimento diverso. Ele compreende que a base epistêmica, o “guarda-chuva” são as histórias de vida, a partir dos princípios de um movimento que despontou nos Estados Unidos, tendo sido idealizado por um grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago. Tal movimento ficou conhecido como a Escola de Chicago e notabilizou-se em razão de representar o que pode ser chamado de uma virada paradigmática, ao propor que os estudos pudessem abordar, além de aspectos quantitativos, questões qualitativas. Esse movimento depreendeu-se e foi expandido para os campos da história, da história oral, da literatura, da psicologia, da psicologia social e da educação.

Assim, prossegue Souza (2022), autores como ele, em razão da perspectiva inventiva e pós-fundacional da pesquisa com as histórias de vida, reinventaram modos próprios, epistêmicos e metodológicos de trabalhar, que se aproximam em base epistêmica, mas se distanciam por vizinhança em modos de operar, de produzir e de socializar conhecimento. Enfim, o que Souza (2022) chama a atenção é que as diversas denominações, a partir de diferentes experiências associativas, de redes de pesquisa, de redes de afeto, ancoram-se na perspectiva das histórias de vida, e no caso dele em especial, com a dimensão das histórias de vida em formação, movimento francês ao qual se vincula.

Souza (2022) ainda expõe que as experiências de rede, bem como a diversidade epistêmica ou a diversificação terminológica, têm aproximações porque partem ou se alimentam das contribuições da pesquisa qualitativa no domínio das ciências humanas e sociais, bem como sociais aplicadas. A pesquisa biográfica em educação, de onde se vincula a pesquisa narrativa e sua multiplicidade de modos de narrar: imagético, virtual, pictórico, escrito, cotidiano, oral, escritas de professores, fotografias, romances pedagógicos, fotobiografias, memoriais, partem de uma teoria do social, de como as pessoas compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos, por meio dos modos diversos de como vivem, como experenciam e como narram suas histórias individuais e coletivas.



Finalmente, para Souza (2022), a utilização dessa perspectiva de trabalho é diversa, pela natureza singular de cada um dos grupos de trabalho, com o enraizamento institucional e com os rizomas que são construídos em redes. Assim, são modos diversos de narrar, de realizar enfrentamentos, sendo que as redes possibilitam tal situação e o trabalho com as histórias de vida permite e contribui para novas viradas paradigmáticas. Para isso, contudo, é fundamental a compreensão de que narrativa imagética, narrativa biográfica, autobiografia e outros, são dimensões terminológicas e opções epistêmico-políticas de diferentes pesquisadores, mas que partem de inspirações e de campos epistêmicos muito próximos. Ademais, muitos autores e muitas referências são os diálogos teóricos de pesquisadores atuais, que continuam construindo as dimensões das pesquisas dessa natureza.

Ancorar-se epistemologicamente na abordagem da pesquisa (auto)biográfica significa filiar-se a uma corrente brasileira, uma vertente construída em nosso país, que mostra pesquisadores nacionais produzindo, pesquisando, estudando. A pesquisa (auto)biográfica, de acordo com Passeggi e Souza (2017, p. 11), além de uma aposta epistemopolítica, também é descolonizadora porque busca focar a existência do sujeito, sua natureza empírica e sua experiência, em contraposição a pesquisas de natureza positivistas e colonizadoras. A pesquisa positivista, colonial, parece desqualificar “a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, do sexo masculino, branco, letrado”. A pesquisa (auto)biográfica, ao contrário, busca criar oportunidades para vocalizar pessoas que nem sempre são ouvidas, como crianças, mulheres, população do campo, população LGBTQIAPN+, moradores de comunidades etc. Além de descolonizadora, também é pós-disciplinar porque não está inscrita em uma visão disciplinar.

### Confluências narrativas no campo das políticas educacionais

Para a concretização de uma pesquisa de acordo com nossa sugestão, relembramos que a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação consistem na ancoragem teórica e epistemológica da proposta. A compreensão, exploração e análise do referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas pode ser feito utilizando-se os estudos de Mainardes (2007) com a indicação de algumas questões desencadeadoras para utilização em pesquisas, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3** - Abordagem do ciclo de políticas

Contextos	O que envolve
<b>Influência</b>	Como foi o processo eleitoral para a escolha do prefeito e/ou do governador? Como foram compostos os quadros no governo? Quais as influências político-partidárias? Como os discursos das políticas foram construídos? Quem foram os responsáveis pela criação das políticas? Como foram criadas as políticas? Foram contemplados alguns grupos em especial na definição das políticas? Houve pressão na escolha das políticas? Houve influência externa? Como foi a escolha da secretária de Educação? Houve influência política na escolha da secretária? Houve influências globais/internacionais/nacionais/locais? Foi possível observar versões diferentes da política?
<b>Produção de texto</b>	Quais textos foram utilizados? Como foram produzidos os textos? Os textos eram acessíveis? Quando foram iniciados os textos das políticas educacionais? Houve grupos representados na produção de texto? Houve grupos que não foram ouvidos? Quais os discursos predominantes e as ideias-chaves dos textos?
<b>Prática</b>	Como a prática foi percebida? Houve apoio? Existiu resistência? Foram consideradas as vozes dos professores? Quais as principais dificuldades? Houve forma de opressão, mecanismos de pressão?

<b>Resultados</b>	Qual o impacto da política para os alunos? Foram consideradas questões referentes às condições socioeconômicas? Existem dados oficiais sobre as políticas? Até que ponto as políticas contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
<b>Estratégia política</b>	As políticas criadas geraram desigualdades? As estratégias planejadas eram passíveis de implementação? Houve mudanças?

Fonte: Adaptado de Mainardes (2007).

Para a análise do contexto da influência utiliza-se documentos diversos. Nesse contexto, estão questões que envolvem defesa de interesses, influências, aspectos históricos e discursivos. Seguindo a sugestão apresentada por Ball, na entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), a análise da estratégia política ocorre nesse contexto, na maioria das vezes. No contexto de produção de texto, examina-se ofícios, memorandos, atas de reuniões, apresentações especialmente preparadas para os encontros de formação, folders, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais, notícias veiculadas por meio da imprensa local e nacional, diários pessoais, relatos, publicações, entrevistas, material utilizado em reuniões, agendas e e-mails.

No contexto da prática, por sua vez, as políticas se efetivam, são produzidos os resultados e seus efeitos. Pode-se verificar os apoios, as principais dificuldades, as resistências, bem como considerações acerca das oportunidades oferecidas aos professores, para que suas vozes sejam ouvidas e suas aspirações materializadas. No contexto da análise dos resultados, apresenta-se dados educacionais, taxas e índices de aprendizagem. Como os contextos não seguem uma progressão linear, as políticas também não podem ser analisadas de forma isolada.

Concomitantemente, a teoria da atuação permite que sejam identificados os diferentes atores das políticas, destacando o papel que representam e o cargo ou função que exercem: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores. Também, pode-se analisar as diferentes dimensões contextuais: contextos externos, situados, culturas profissionais e materiais. Tais contextos levam em consideração fatores específicos das políticas e funcionam como facilitadores, como cerceadores ou enquanto pressionadores. Nessa etapa, são consideradas também outras políticas públicas, em áreas como assistência e desenvolvimento social, habitação, esportes, saúde etc.

Os estudos sobre a teoria da atuação oportunizam a produção de análises acerca das políticas educacionais implementadas. Consideramos que a escolha efetuada possibilita a realização de uma pesquisa crítica. Porém, a maneira de explorar os contextos da abordagem do ciclo de políticas, dos diferentes contextos, bem como os elementos que compõem a teoria da atuação, abrange narrativas e a pesquisa (auto)biográfica. Conforme explanado, além dos contextos citados, são evocadas situações vivenciadas pelos diferentes atores, condição que denota aspectos relativos à subjetividade.

Em nossa proposta, as políticas educacionais implementadas, bem como as experiências profissionais, podem ser conhecidas por meio das narrativas, não necessariamente como “falar de si”, mas “falar desde si” (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 77). Falar desde si, de acordo com esses autores, pressupõe conjugar conhecimento e experiência, pensamento e sentimento, consciência das ideias e do corpo, daquilo que se pensa e se sente.

Porém, Passeggi (2010, p. 120) explica que as fontes (auto)biográficas, embora se debrucem sobre a vida do narrador, consideram os aportes e as intercorrências sociais. Ela alerta que “é importante observar esse duplo estatuto do sujeito histórico-cultural, pois ele neutraliza a dicotomia sujeito-objeto/indivíduo-sociedade”. Essa ponderação da autora, acerca do fato de que o sujeito sofre as ações em seu processo de socialização, mas também é capaz de modificar o meio que atua,

condiz exatamente com uma proposta de aliar pesquisas sobre políticas educacionais com a pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

Além disso, é possível afirmar que as narrativas no campo das políticas educacionais apresentam possibilidades fecundas, com uma diversidade de alternativas para utilização. Para além das pesquisas convencionais do campo das políticas, é possível narrar vivências e experiências de sujeitos que experenciam cotidianamente políticas educacionais. Nesse sentido, podem ser analisadas narrativas de diversos profissionais da educação, como gestores de sistemas, de redes de ensino ou de escolas, professores e demais partícipes, incluindo alunos e seus responsáveis.

Assim, sugerimos que sejam apresentadas abordagens do campo das políticas educacionais entrecruzando experiências, sentidos e inspirações vivenciadas. Desse modo, as experiências e percepções deslindam-se com as dimensões contextuais, com os aspectos teóricos, em um movimento de produção de conhecimento. Porém, podem interconectar-se com as narrativas pessoais e de outros atores que participaram, direta ou indiretamente. Melhor explicitando, podem ser complementadas com as percepções de outros atores, por meio da utilização de um dispositivo de pesquisa. Algumas denominações terminológicas supramencionadas são, na verdade, dispositivos de pesquisa, fontes, modos de pesquisar, maneiras de produzir dados, de escrever a vida. Nesse grupo, estão as entrevistas narrativas, biografias, memoriais, grupos de discussão, ateliês biográficos, documentação narrativa, autobiografias, escritas escolares, entre outros.

Dentre os dispositivos citados, propomos a autobiografia e a entrevista narrativa. Esta possibilita mostrar como os textos são apropriados, incorporados, negados ou assumidos pelos diferentes atores sociais, com as questões perpassadas pelas histórias e pelas narrativas de partícipes. A autobiografia, por sua vez, compõe-se pelas narrativas e histórias rememoradas, podendo desempenhar um papel central e, também, ser compreendida em conjunto com as narrativas dos colaboradores. A partir dessa situação, dialogando com todo o campo epistêmico das políticas educacionais, a pesquisa adquire uma nova perspectiva, ganha corporeidade.

Em suma: pode-se buscar o entrecruzamento das narrativas com os contextos da influência, da produção de texto e do contexto da prática, tendo como pressuposto a teoria da atuação. Isso leva os pesquisadores ao desafio de pesquisar considerando, cotidiana e frequentemente, dois hemisférios distintos: de um lado o das políticas, da idealização e da construção; e, por outro lado, o universo que considera, valoriza e respeita as subjetividades, os sentidos. Realiza-se, dessa forma, uma aproximação entre epistemologias educacionais e a pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

Convém reiterar, no entanto, que uma abordagem dessa natureza não pode se configurar como um ato de espontaneísmo. Além disso, a proposta apresentada, tendo a base epistemológica ancorada na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação, contribui para evitar o que Clandinin e Connelly (2000) comentam sobre o risco de que sejam evidenciadas, nas pesquisas sobre investigação das experiências, o narcisismo e o solipsismo<sup>7</sup>.

Também favorecem o distanciamento dos perigos e das limitações apontadas por Bolívar (2012) acerca das abordagens biográficas. De acordo com o autor, essas pesquisas, embora facilitem, favoreçam e vocalizam “vozes” dos sujeitos, constituem-se como dispositivos de conhecimento e poder, podendo ser instrumento de dominação, além de contribuírem para a preservação do “mito” de um indivíduo autônomo e livre. As escolhas teóricas e metodológicas, bem como os dispositivos de pesquisas e o reconhecimento dos aspectos sociais, históricos,

---

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário Online de Português, solipsismo se trata de um termo do campo da filosofia, em que os preceitos se pautam unicamente na realidade representada somente pelo eu empírico. É uma teoria filosófica, segundo a qual nada existe fora do pensamento individual, sendo a percepção (das coisas e/ou das pessoas) uma impressão sem existência real.

culturais, evitarão a percepção de uma nova configuração da individualidade, com a ilusão de autorrealização (Bolívar, 2012).

Enfim, considerando o universo dos sentidos e da subjetividade, ao estudar a gestão educacional, intentamos sugerir que pesquisas sobre políticas educacionais são entrecortadas, influenciadas e motivadas por decisões e ações pessoais. Porém, também perpassam dimensões sociais, culturais. Parte da trajetória profissional, da história, pode ser desvelada ao buscar compreender e interpretar as políticas implementadas. Por meio desse movimento, a pesquisa narrativa e (auto)biográfica permite que consigamos dar “forma”, materializar as experiências vivenciadas, interpretá-las e dar-lhes sentido.

### **Algumas (in)conclusões**

A definição das políticas educacionais é motivada por uma série de fatores, que incluem planos de governo, propostas político-partidárias, construções coletivas em governos mais democratas, pressão popular, demanda represada, exigência legal etc. No entanto, conforme explicitado, não se pode excluir desse processo a subjetividade, a individualidade, as experiências e as vivências pessoais. A própria disposição, disponibilidade ou capacidade de implementação de planos de governos são fatores que expõem tal condição.

Assim sendo, nossa proposta consistiu em uma sugestão que envolve imprimir materialidade às experiências, interpretá-las à luz de uma base teórica relacionada às políticas, mas, instituir sentido àquilo que foi produzido. Sugerimos, portanto, que não sejam excluídas as vivências e as experiências e desejamos que estas sejam entrecruzadas com outras experiências. O sentido das memórias, da história, complementado com o sentido dos participantes. Esse universo dos sentidos, dos significados, das percepções, das dificuldades e percalços perpassados nos processos de definição, criação e implementação das políticas não pode ser negligenciado. Considerar a subjetividade, pressuposto elementar das pesquisas narrativas e (auto)biográficas, nas políticas educativas, significa compreender que as singularidades e as experiências influenciam e são influenciadas pelas relações sociais.

Atentar para essas dimensões pressupõe entender que as políticas educacionais são profundamente humanas e entrelaçadas com as vivências dos indivíduos envolvidos. A riqueza dessa abordagem reside na capacidade de entrecruzar experiências diversas, enriquecendo a compreensão das políticas implementadas. Dessa maneira, defendemos o investimento na pesquisa narrativa e na abordagem da pesquisa (auto)biográfica, que, sendo híbridas, múltiplas e diversas, centram suas atenções na pessoa humana. Indicamos que essas pesquisas, assumindo a centralidade do sujeito no processo investigativo, buscam priorizar a reflexividade.

Em nossa análise, pontuamos que tais questões podem ser inseridas no campo das políticas educacionais e se constituem como fundantes – e essenciais – no sentido de tentar compreender e analisar as políticas educacionais. Trata-se, portanto, de buscar descobrir a experiência de cada sujeito ou corpo político, que é tocado desde a intenção até a implementação. Finalmente, defendemos que nas políticas educacionais há espaço para a humanização e diferentes enredos, sempre permeados por afetos e sensibilidades. Reconhecer essa dimensão humana é fundamental para a construção e para a implementação de políticas educacionais mais justas e inclusivas, que contribuam verdadeiramente para a emancipação humana.

## Referências

- AGOSTINHO, S. **Confissões**. Tradução: Lorenzo Mammi. São Paulo: Penguin-Companhia, 2017.
- AGUIRRE, J. **El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”**. Mar del Plata: Eudem, 2022.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Global policies and vernacular politics in education. **Currículo Sem Fronteiras**. [s. l.], v. 1, n. 2, p. 27-43, dez. 2001.
- BALL, S. J. Neoliberal Education, Neoliberal Research and Truth-telling. *In: Seminário diálogos com a pesquisa – as contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões*, Campinas, 4 out. 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/galerias/seminario-dialogos-com-a-pesquisa-contribuicoes-de-stephen-ball-para-a-pesquisa>. Acesso: 17 mar. 2023.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, Mar. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOLIVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: Edufrn: Porto Alegre; Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2012. p. 27-70.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- CATANI, D. B.; SOUZA, C. P.; SOUZA, M. C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. New York: Jossey-Bass, 2000.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p14-30>
- CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. de L. La experiencia y la investigación educativa. *In: CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. de L. (coord.). Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia Antiga e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin-Companhia, 2013.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução: Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2002.

JOSGRILBERG, R. de S. Sentido e significação: uma essencial distinção hermenêutica. *In*: Paulo Augusto de Souza Nogueira (org.). **Religião e linguagem**. São Paulo: Paulus, 2015. p. 341-372.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e173480, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015>

MAINARDES, J.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. Potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – Entrevista com o Professor Jefferson Mainardes. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, p. 1–9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.24124.012>

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des) arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. de S. (org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. *E-book*.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723816322015010>

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn, 2014.

PASSEGGI, M. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PASSEGGI, M.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 41, p. 57-79, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2020.p57-79.id929>.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 14, n. 13, p. 102-110, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902005000300006>

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, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000200009>

PINTO, J. V. **Desvelando sentidos e políticas na gestão municipal**: experiências e inspirações de uma secretária de educação. Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1983.

RICOEUR, P. De l'interprétation. *In*: **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986. p. 15-30.

ROUSSEAU, J. J. **Confissões**. Tradução. Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. São Paulo: Edipro, 2008.

RÜDIGER, F. **Ciência social crítica e pesquisa em comunicação**: trajetória histórica e elementos de epistemologia. Porto Alegre: Gattopardo, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/CDY23>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SOLIPSISMO. *In*: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solipsismo/>. Acesso: 25 mar. 2023.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2006.

SOUZA, E. C. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>.

SOUZA, E. C. 1 ° Encontro - **Experiências, princípios e inspirações com pesquisas narrativas em educação**. *In*: GIRO – Ciclo de conversas internacionais em torno das narrativas nas pesquisas e na formação. 18 fev. 2022. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade do Minho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=z3o1TbT\\_zwA](https://www.youtube.com/watch?v=z3o1TbT_zwA). Acesso: 18 mar. 2023.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008. p. 31-42.

SPILLANE, J. P. **Standards deviation**: how schools misunderstand education policy. Cambridge: Harvard University Press, 2004. DOI: <https://doi.org/10.12698/cpre.2005.rb43>.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i1.0007>

*Recebido em 15/10/2024*

*Versão corrigida recebida em 21/11/2024*

*Aceito em 22/11/2024*

*Publicado online em 25/11/2024*