

ARTICULAÇÕES ENTRE A PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E AS INSUBORDINAÇÕES CRIATIVAS: um feliz encontro

JUNCTIONS BETWEEN (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE RESEARCH AND CREATIVE INSUBORDINATIONS: a joyful encounter

Guilherme Wagner¹
Carla Mariana Rocha Brittes da Silva²
Edivaldo Lubavem³
Gerlan Silva da Silva⁴
Karina Zolia Jacomelli-Alves⁵
Regina Célia Grando⁶
Roberta Schnorr Buehring⁷

Resumo: Os grupos de pesquisa GEPPROFEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática) e ICEM (Insubordinação Criativa em Educação Matemática), vinculados ao PPGECT/UFSC, têm situado suas produções na interface entre a pesquisa narrativa (auto)biográfica e as insubordinações criativas em Educação Matemática. Neste artigo, objetivamos compreender como a pesquisa narrativa em Educação Matemática gera insubordinações criativas dos diferentes atores que produzem e coparticipam da mesma. Partimos da hipótese de que a pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilita espaços para que os professores contem suas histórias de vida, bem como de profissão, e que representa, acima de tudo, uma insubordinação criativa aos modos positivistas de produção de pesquisa. Os resultados indicam que os estudos desenvolvidos pelos participantes do grupo buscam transcender os modos tradicionais de avaliar a produção científica, e que abraçam valores fundamentais, tais como o respeito à identidade e subjetividade do pesquisador, a responsabilidade social na produção de pesquisas, o respeito à diversidade cultural e social, a valorização de vozes silenciadas, e por fim, a busca por investigações que efetivamente contribuam para a diminuição das desigualdades, em prol da justiça social, a qual pode ser promovida no fazer pedagógico do professor.

¹Doutor em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC e-mail: guilhermewagn@gmail.com.

²Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC, e-mail: carlamarianapsicopedagoga@gmail.com.

³Doutorando em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC, e-mail: edivaldolubavem@hotmail.com.

⁴Mestre em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC, e-mail: gerlanmatfis@gmail.com.

⁵Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC, e-mail: kzjacomellialves@gmail.com.

⁶Doutora em Educação; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC, e-mail: regrando@yahoo.com.br.

⁷Doutora em Educação Científica e Tecnológica; GEPPROFEM/PPGECT/UFSC; Florianópolis, SC e-mail: robertaschb@gmail.com.

Palavras-chave: Educação Matemática. Pesquisa narrativa (auto)biográfica. Insubordinação Criativa. Processos Formativos. Subjetividade.

Abstract: The research groups GEPPROFEM (Group of Studies and Research in Formative Processes in Mathematics Education) and ICEM (Creative Insubordination in Mathematics Education), linked to the PPGECT/UFSC, have situated their productions in the interface between (auto)biographical narrative research and the creative insubordinations in Mathematics Education. In this article we aim to understand how narrative research in Mathematics Education generates creative insubordination of the different actors who produce and who co-participate in it. We start from the hypothesis that (auto)biographical narrative research provides spaces for teachers to tell their life and professional stories, representing, above all, a creative insubordination to positivist modes of research production. The results indicate that the research carried out by the group's participants seeks to transcend the traditional ways of evaluating scientific production and embrace fundamental values, such as respect for the researcher's identity and subjectivity, social responsibility in research production, respect for cultural and social diversity, valuing silenced voices, and finally, the search for investigations that effectively contribute to reducing inequalities in favor of social justice, which can be promoted in the teacher's pedagogical work.

Keywords: Mathematics Education. Narrative (auto)biographical research. Creative Insubordination. Formative Processes. Subjectivity.

1. SOBRE O QUE QUEREMOS COMPARTILHAR NESSE TEXTO

Histórias são “mais verdade” que fatos, porque histórias são multidimensionais. A verdade com “V” tem várias camadas. Verdades como justiça e integridade são muito complexas para serem expressas em leis, estatísticas ou fatos. Fatos precisam ser contextualizados com “quando”, “quem”, e “onde”, para se tornarem Verdades. Uma história incorpora “quando” e “quem” - longos minutos ou gerações, e a narração de um evento ou uma série de eventos com personagens, ação e consequências. Ela acontece em um lugar ou em lugares que nos dão um “onde”.

(Simmons *apud* Hooks, 2020, p. 90)

Como pesquisadores no campo da Educação Matemática, também somos professores; profissão esta que nos constitui e nos possibilita exercer ações em prol de pessoas atendidas, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. Como professores, também somos contadores de histórias; histórias sobre a produção do conhecimento, sobre pessoas que se destacaram nessa produção, sobre nossas aulas planejadas e experimentadas, sobre nossa profissão e seus desafios, possibilidades, resistências, sobre nós mesmos, nossa vida, afetos, sentimentos e resiliência. Contamos histórias, porque, com elas, as “coisas” ou conteúdos ganham vida e nos conectam ao mundo. Cada dia da nossa profissão pode ser o ponto de partida para uma história ou até mesmo uma história inteira, porém, nem sempre, a contação de nossas histórias pessoais e profissionais encontra espaços para ser proferida, tendo em vista o modo com que se constituem as políticas públicas e os espaços dito acadêmicos e científicos. Vozes docentes

profissionais e humanas são, muitas vezes, silenciadas, ignoradas ou ridicularizadas, seja na mídia ou por profissionais que se sentem superiores, a exemplo das inúmeras palestras do tipo *coaching*, cada vez mais presentes nas formações continuadas de professores. Não obstante, muitos docentes buscam os espaços acadêmicos, como a pós-graduação, pois enxergam nesses ambientes a possibilidade de romper com esse silêncio, de trazer suas contribuições para a investigação em Educação e para si. Acontece que, nem sempre encontram acolhimento para essas vozes, uma vez que programas e/ou perspectivas de produção de pesquisas, mesmo em Educação e Ensino, também silenciam o professor.

Na crença de que tais vozes sejam acolhidas e possam ecoar nos diferentes espaços acadêmicos, bem como nas escolas, onde a pesquisa em Educação e em Ensino faz sentido, os grupos de pesquisa GEPPROFEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática) e ICEM (Insubordinação Criativa em Educação Matemática), vinculados ao PPGECT/UFSC (Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica) da Universidade Federal de Santa Catarina, têm situado suas produções na interface entre a pesquisa narrativa (auto)biográfica e as insubordinações criativas em Educação Matemática. Neste artigo, objetivamos compreender de que forma a pesquisa narrativa em Educação Matemática gera insubordinações criativas dos diferentes atores que produzem e que coparticipam da mesma. Partimos da hipótese de que a pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilita espaços para que o professor conte suas histórias de vida, bem como de profissão, e que representa, acima de tudo, uma insubordinação criativa aos modos positivistas de produção de pesquisa. Defendemos, ainda, que as insubordinações criativas no referido tipo de estudo não estão atreladas às subversões na forma de apresentar o relatório de pesquisa (dissertação ou tese), mas residem no próprio método e, portanto, assumem uma concepção epistemológica própria.

Coadunamos com o conceito de insubordinação criativa em Educação Matemática na perspectiva de D'Ambrosio e Lopes (2014, contracapa): “o conceito de insubordinação criativa se refere às ações de rupturas assumidas mediante as normas ou regras institucionais visando um melhor atendimento às necessidades das pessoas às quais se prestam serviço”. No campo da Educação Matemática Escolar, as insubordinações criativas e/ou subversões responsáveis podem ser exercidas por gestores, professores, estudantes e pela comunidade escolar, quando experimentam resistências a prescrições ou mesmo transgressões e encontram um jeito de “fazer diferente”, não como forma de autopromoção, mas em prol de quem atende (professores e estudantes). Ações desse tipo promovem uma “escuta” àqueles que necessitam melhores condições de trabalho ou direitos à aprendizagem. Trata-se de se colocar no lugar do outro e

exercitar ações que estão a seu alcance, a fim de diminuir desigualdades, bem como trabalhar pela justiça social.

Defendemos que as ações de insubordinação criativa são coletivas e compartilhadas, visto que, desta forma, possibilitam o empoderamento, a sustentação e a parceria dos diferentes atores envolvidos. Professores insubordinados e criativos formam estudantes também insubordinados e criativos, uma vez que experimentam formas de ação a partir do pensamento crítico, da comunicação de suas ideias e das possibilidades emancipatórias de atuação no mundo. Gestores insubordinados e criativos respeitam seus pares educadores, amenizam as dificuldades e desafios enfrentados por eles diante das prescrições das políticas públicas ou mesmo das injustiças sofridas por aqueles que desmerecem a profissão docente e cerceiam a autonomia dos professores.

Outro aspecto a ser considerado no conceito de insubordinação criativa, conforme infere o próprio nome, diz respeito à criatividade. Não basta ser insubordinado, há que se pensar em formas criativas de exercer tal insubordinação. Isso possibilita que os autores pensem “fora da caixa”:

Todos os movimentos por justiça social (antirracismo, feminismo, direitos dos homossexuais) insistiram no reconhecimento de que o pessoal é político. Na atual crítica à cultura do dominador, pensadores e/ou ativistas dedicados a transformar a sociedade de forma que todas as pessoas possam ter igual acesso aos direitos humanos básicos têm chamado atenção para a “colonização” da mente e da imaginação. Eles têm enfatizado os vários modos pelos quais indivíduos de grupos oprimidos e/ou explorados foram socializados para nutrir o auto ódio e, como consequência, não puderam começar a crescer e se tornar cidadãos responsáveis sem primeiro passar por uma mudança de consciência. Essa mudança, em geral, **exige que se aprenda a pensar fora da caixa. A fim de pensar fora da caixa, é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes.** (HOOKS, 2020, p. 105, grifo nosso)

A busca por justiça social como responsabilidade cotidiana de gestores, professores e estudantes nas escolas, passa por formas criativas a serem construídas. Coletivamente, contamos nossas histórias e essas nos inspiram a pensar em estratégias criativas de resistência, de lutas compartilhadas com movimentos sociais de subversão responsável. A criatividade, assim, representa o principal adjetivo à insubordinação coletiva para a justiça social. Nas palavras de Ubiratan D’Ambrosio (2015):

Obedecer ordens e seguir normas e instruções não é a resposta para o grande desafio que é preparar gerações para um futuro que desconhecemos. (...) Eles [os estudantes] deverão ter grande criatividade para propor soluções novas para problemas novos e para isso não podem ter sua criatividade inibida. A prática docente para auxiliar nessa

formação de novas gerações deve ser desinibida, [reativa] e criativa, mesmo que isso exija insubordinação do docente”. (D’AMBROSIO, 2015, p.49)

Na perspectiva da insubordinação criativa em Educação Matemática brasileira, acreditamos que Beatriz D’Ambrosio e Celi Lopes, grandes disseminadoras de tal ideia no Brasil, avançaram ao estabelecerem diálogos com Paulo Freire e seus seguidores (principalmente Bell Hooks), concernentes à compreensão sobre a situação e condição de opressão dos professores e estudantes, à defesa da participação ativa de todos da comunidade escolar, ao desenvolvimento do pensamento crítico em prol de uma educação como prática de liberdade e, ainda, à tomada de consciência sobre a condição e a postura das pessoas no mundo frente às desigualdades. A perspectiva freireana nos possibilita pensar em práticas insubordinadas e criativas para a participação e emancipação de pessoas historicamente excluídas no processo educacional, tal como na vida em sociedade.

Para D’Ambrosio (2015) as insubordinações criativas em educação matemática acontecem quando o professor: rompe com o currículo prescrito; coloca o estudante no coração do processo educacional; considera o desenvolvimento dos estudantes ao planejar suas ações; desafia os estudantes a identificarem problemas e criar propostas para a solução; transcende o ambiente escola – extrapola o alcance da sala de aula; cria uma oportunidade para os estudantes vivenciarem o problema para melhor fazer uma leitura de mundo; cria oportunidade para os estudantes viverem a sua proposta de solução – experimentarem suas ações; apoia os estudantes ao atribuírem significado e realizarem uma leitura de mundo construída colaborativamente. Essas ações não podem ser compreendidas de formas isoladas, elas representam um conjunto de ações a serem consideradas pelos professores em práticas insubordinadas e criativas.

Encharcados desse ideário, buscamos compreender a pesquisa narrativa (auto)biográfica como uma possibilidade de fazer pesquisa “fora da caixa” e, por conseguinte, gerar ações e concepções insubordinadas e criativas.

2. COMO A PESQUISA NARRATIVA AUTO(BIOGRÁFICA) SE ENCONTRA COM A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA?

Pesquisar narrativamente é narrar. Narrar vem do grego *gnarrare* e possui a mesma base, “*gn*”, de *gnosis* (gênese), isto é, a narrativa em sua gênese etimológica já pronuncia uma intrínseca relação com o conhecer. Assente nisso, podemos afirmar que não há conhecimento sem narrativa, no entanto, esta não deixa de ser basilar para o pensamento epistemológico: a

verdade se constrói narrando. Cada ciência, paradigma ou modo de vida constitui suas próprias regras de sentido para uma narrativa que produza veracidade: narrar é conhecer o sentido (RICOEUR, 1994).

O sentido, conforme nos explica Ricoeur (1994), é a interpretação que só ocorre no próprio movimento do sentido e no entendimento de seu percurso. Distanciando-se das concepções fenomenológicas, o autor entende o sentido como essência das coisas, entretanto, essa essência não se acessa através da intuição direta dada no método da redução husserliana, pois o acesso às coisas é sempre mediado (RICOEUR, 1994). A essência é sentido em permanência, mas sua interpretação como real só ocorre no movimento.

Dada a ambiguidade do sentido, seja como órgão sensorial, direção, sentimento ou significação, ele foi desvalorizado como fonte de conhecimento por, supostamente, ser fonte de erros. Esta compreensão se baseia na dicotomia cartesiana sensível-inteligível e restringe o sentido apenas ao sensível. Para Ricoeur (1994), o sentido é unidade de sensibilidade e inteligibilidade.

A produção do sentido como interpretação mediada (narrar) requer a estrutura da língua na qual todo sentido vem embebido de interpretação para ser prolongado com ainda mais interpretação. Criticando os estruturalistas que minimizam o sentido às estruturas, Ricoeur (1994) defende uma semântica filosófica em que a estrutura da língua é aberta para novos desdobramentos de sentido. Quem narra, de algum modo, conhece, desenvolve ou encobre conhecimento. As concepções paradigmáticas do fazer ciência elaboram formas narrativas de construir suas verdades, que podem desenvolver ou encobrir o conhecimento gerado no percurso científico. Nesse aspecto, não há ciência sem narrativa e, principalmente, cada produção científica se desenvolve, também, como uma pesquisa narrativa. A questão é que esse tipo de pesquisa em Educação Matemática é posto desde uma perspectiva sociocultural, isto é, narrar está sempre atrelado à construção de um objeto do conhecimento que pode ser desenvolvido ou encoberto no curso da narrativa. Portanto, a forma não é externa ao conteúdo do conhecimento, mas sim diretamente relacionada à constituição do conhecimento envolvido.

Em consonância, a pesquisa narrativa em Educação Matemática não é insubordinação *pró-forma*, no campo de pesquisa, ela é, antes de tudo, uma necessidade do objeto do conhecimento ao qual se debruça, enquanto a concepção tradicional de pesquisa em Educação Matemática, apesar das tentativas de se desvencilhar, ainda está fortemente atrelada a uma narrativa positivista⁸ carente de sujeitos, que por vezes encobre os mesmos e seus objetos para

⁸Não quer dizer que seja uma epistemologia positivista.

se encaixar na produção de verdades dadas naquelas narrativas. Não é *pró-forma* que Hooks (2020) nos incumbe pensar fora da caixa, é uma necessidade da produção do conhecimento.

Há um sentido em permanência quando nos debruçamos sobre diferentes textos científicos da pesquisa narrativa em Educação, um sentido em permanência que se desdobra no curso de seu movimento e se faz sempre presente: a experiência do vivido, a centralidade da pessoa, a questão de subjetividade em uma concepção sociocultural⁹. As questões da subjetividade, dos processos subjetivos, das experiências e do vivido requer uma narrativa própria que desenvolva os seus sentidos e não os encubra. A subjetividade é a pedra de toque em que se encontram as pesquisas narrativas e as insubordinações criativas, contudo, há ainda um caminho que devemos percorrer até que os diferentes sentidos se encaixem.

O narrar latente é o próprio curso da vida, das experiências e do que ocorre no fluir do tempo, é latente precisamente por não estar em palavras e se apresentar *in nuce*. Contudo, mesmo não estando em palavras, produções de sentido já se fazem presentes. O ato de colocar em palavras configura um narrar patente, em que há produção de significados que se distanciam do fluir do tempo para conseguir entendê-lo como tempo. Só se percebe o tempo distanciando-se dele. Pode-se dizer, então, que o narrar patente é uma hermenêutica da experiência (PASSEGI, 2016), pois é nesse processo que estabelecemos o conhecimento de si, do nosso Eu, em que o narrar é constituir identidades apenas alcançando o que há de mais próprio nosso: a subjetividade, pelas vias narrativas. É nesse sentido que Ricoeur (1994) entende as identidades narrativas. Entretanto, o narrar concebido como estabelecer conhecimento sobre si requer a memória, e é pelo narrar da memória que consolidamos nosso Eu concreto, que o fazemos patente e nos confrontamos com o que somos. A memória está vinculada ao tempo, mas de forma narrativa.

Ricoeur (1994) estabelece uma profunda relação entre a narrativa e o tempo. Segundo o filósofo francês, é pela narrativa que a ideia de tempo se produz, pois no ato de narrar constituímos o que vem antes, o que vem depois e, assim, o tempo toma forma concreta. No próprio fluir do tempo não é possível perceber o mesmo, mas, com a narrativa, o sentido produzido no fluir de um tempo pode ser vivenciado fora das circunstâncias que o produziram inicialmente, o que pode ser vivenciado como ato intelectual. É através da narrativa, com os sentidos desdobrados nas estruturas da língua, que ocorre o distanciamento necessário do tempo para a constituição da memória, de si e dos outros. Há, então, uma política de memória criada

⁹Veja, por exemplo, Souza (2014), Passegi (2016), Lima *et al.* (2015), Delory-Momberger (2011) e Bolzan (2019).

por nós a partir do que narramos, própria de nosso modo de ser: coisas que guardo, minhas práticas, lugares que frequento, hábitos, etc.

A constituição de uma política de memória que interpreta meus modos de ser não é estática, visto que a cada narrativa de nossas memórias desdobramos sentidos para além do já constituído. Segundo Agostinho (2017), a memória é como um palácio formado por diversos cantos, escadas, andares muitos escuros, sem ninguém perambulando, praticamente abandonado ou como um palácio bem iluminado, com festas constantes. Em cada canto desse palácio se alojam memórias abandonadas ou ativas de acordo com nossa política de memória, sendo o ato de narrar a ação de percorrer este palácio. Por vezes, ao narrar, nos encontramos em espaços abandonados ou sem luminosidade e, assim, lançamos a possibilidade de interpretá-los de novas formas. Ao narrar, nossa política de memória se expõe e se reconfigura pelo ato de ficção da narrativa. Ficção não tem a conotação de literatura fantástica como usualmente se pensa, mas o ato de narrar é ação de um fíctor em seu sentido original de “transformar”. Narrar é um modo de ser fíctor, próximo ao sentido de *poiésis*, de Aristóteles (RICOEUR, 1994), em que não se cria nada do nada, e sim um fazer criador dimensiona algo de outra maneira e o sentido é desdobrado em algo novo articulado ao anterior. O poeta, por exemplo, sente algo e expressa, em uma nova forma, a poesia que se desdobra em sentidos para outros que a lêem e fruem. Esta característica fíctora da narrativa é o que Ricoeur (1994) entende como inovação semântica, em que o sentido, como potencialidade do real, permite vários desdobramentos, sendo o ser humano parte fundamental desse processo. O ato de narrar é se incluir no processo de movimento do sentido como movimento de si mesmo emaranhado na trama temporal.

Narrar nossas memórias significa nos abrir ao fluir do sentido, dar ares novos para andares com janelas fechadas por muito tempo, sentir o mofo do que esquecemos (*ignarrare*) se desvair e novos sentidos se desdobrarem. Narrar nossa memória é evidenciar a política de memória, constituir uma hermenêutica de si e dos outros, e nesse processo de fíctores narrativos desdobrar sentidos novos, promover inovações semânticas que reconfiguram nossa subjetividade e nos incubem a seguir adiante de diferentes maneiras.

Narrar o curso da nossa vida é revivê-la de novas formas, desviar caminhos que até então havíamos interpretados como já dados e sem possibilidade de mudança. É nesse ponto nerval que a narrativa tem a potencialidade de gerar insubordinações criativas em Educação Matemática. Criativas, pois desdobram sentidos para caminhos novos até então não percorridos e possibilitam que outros caminhos gerem sentidos também ainda não vividos, como um poeta que sente e desdobra seus sentimentos e novas formas. Insubordinadas, pois permitem a quem narra produzir sentidos que lhes desviem do curso hegemônico, assim como percorrer uma

estrada que nunca percorremos, a qual acreditávamos seguir uma única direção, mas ao percorrê-la, nos deparamos com diversas bifurcações que criamos e desdobramos no próprio movimento de andar. A pesquisa narrativa nos dá a potencialidade disruptiva do narrar. Nela não pensamos fora da caixa, mas a caixa em si se desmancha, vira avião de papelão para alçar novos voos e é neste ponto que nos insubordinamos e criamos em Educação Matemática.

Não é tarefa fácil e óbvia se assumir um pesquisador narrativo. Muitas vezes é na experiência de começar a trilhar os caminhos da pesquisa, na busca por manter sua identidade profissional, sua subjetividade e ao mesmo tempo não se silenciar, que o pesquisador qualitativo se sente mais confortável e coerente com os seus próprios anseios, na opção pela pesquisa narrativa. No próximo item apresentamos a narrativa de uma professora pesquisadora do grupo, Roberta Schnorr Buehring, que evidencia seus dilemas e decisões sobre a construção do foco de investigação em sua tese de doutorado.

3. A PESQUISA NARRATIVA E (AUTO)BIOGRÁFICA: A ESCOLHA DE ROBERTA¹⁰

Um pesquisador que se propõe a traçar um caminho narrativo enfrenta diversos dilemas, do início ao fim (e ainda depois do fim) de sua escrita. Dilemas que passam por objetivos, justificativas, documentações necessárias para universidades, comitê de ética e eteceteras, mas também passam pelo “ser” da pessoa que pesquisa, que se abre à escrita de si mesma e não consegue escrever sem viver ou escrever sem sentir a verdade de suas próprias palavras.

Em certa altura do percurso, conheci¹¹ Creswell (2012). O autor diz que a pesquisa em Educação é uma jornada pessoal e indica ao pesquisador que leve na mochila um *kit* de ferramentas e suprimentos básicos, como: sólido conhecimento em pesquisa e um mapa com as etapas do processo. Creswell (2012) ainda profere dois conselhos básicos ao viajante: respeitar as pessoas e os lugares que visita, e usar suas habilidades naturais durante a jornada, como a de resolver quebra-cabeças, escrever, etc. Como leitora, estudante e pesquisadora narrativa, olhei para as minhas experiências a partir do olhar do autor, ou seja, fui em busca de sentido, me apropriei de suas palavras, chamei outros autores e escrevi o texto que segue e que se encontra em minha tese, na sessão de objetivos e questão de pesquisa.

¹⁰ Parte desse texto está publicizada em: BUEHRING, R. S. **Movimentos de pensamento estatístico na infância: entre viver e contar histórias**. 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

¹¹ Essa parte do texto traz a narrativa de Roberta, portanto, será escrita em primeira pessoa do singular.

Aceito os conselhos de John Creswell, mas em parte os questiono e evoco as palavras de Clandinin e Connelly (2015), que apontam que pesquisa é vida, é experiência de vida. Por ser vida, envolve escolhas pessoais e a subjetividade de quem a vive; aquele que escolhe o caminho a percorrer no mapa; aquele que, ao viver, modifica a si mesmo e muda no “meio” do caminho; aquele que não faz o caminho mais curto, que talvez precise dar voltas ou recuar frente às situações inesperadas; aquele que sabe que antes do mapa da pesquisa, a vida acontecia com outros caminhos e a jornada continuará para além do mapa, enquanto houver vida. Quem é essa pessoa que olha para o mapa (limpo), olha para o mundo (poluído de coisas, emoções, relações) e decide onde pisar? O que é um sólido conhecimento em pesquisa? Como obter o conhecimento sólido em pesquisa, se não pesquisando, no caminho? Sólido conhecimento em pesquisa ou disposição para pisar em caminhos não pisados?

As perguntas que me saltam com a leitura de Creswell (2012) evidenciam a defesa da subjetividade na pesquisa em Educação, que, segundo González Rey (2018), nunca é alheia ao mundo e está relacionada à linguagem. Em meio aos questionamentos acima, é possível identificar a postura do investigador participativo, onipresente nos dados, no texto, nos diálogos, nas decisões de pesquisa.

Assumir a pesquisa com todo o envolvimento do pesquisador e sua subjetividade requer consciência e coragem. Em minhas próprias palavras, com um certo tom insubordinado, vejo um grupo: eu não estava sozinha, havia um grupo de pesquisadores de mãos dadas comigo e é assim que a coletividade pode se manifestar na narrativa (auto)biográfica. As histórias se enredam e a caminhada da pesquisadora em busca de seus objetivos é narrada. A história dos objetivos e a questão de pesquisa contém a crítica à pesquisa positivista, que apresenta um objetivo e um caminho em linha reta ou que aponta aos possíveis resultados antes mesmo de começar, ou seja, é um teste, uma comprovação em que nada desconhecido é descortinado, que nada se cria.

Os primeiros passos desse caminho se constituíram na escolha do tema, que se deu com a decisão de aprofundar a temática desenvolvida na minha pesquisa de mestrado (BUEHRING, 2006). Depois de mais de dez anos de conclusão, percebi que ainda haveria muito a ser feito e, para continuar, seria necessário escolher os caminhos possíveis olhando para os já trilhados. Um mapeamento das pesquisas brasileiras colaborou para saber quais eram os caminhos ainda não explorados, auxiliou a definir por onde andar e a especificar o objetivo da pesquisa. Em seguida, observando as lacunas de pesquisa e, ao mesmo tempo, as minhas habilidades naturais (CRESWELL, 2012), percebi que o caminho a seguir seria o da experiência prática de sala de aula com as crianças. Assim, escolhemos a pesquisa de natureza qualitativa, no que se refere à

produção de dados na sala de aula de uma Escola Básica Municipal de Florianópolis, SC, acompanhando uma mesma turma de crianças em seus primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental.

Já familiarizada com o trabalho na escola, procurei, imediatamente, adequar o texto da pesquisa para enviar ao comitê de ética. Para isso, algumas formalidades haveriam de ser cumpridas e uma delas era a escrita do problema de pesquisa, uma pergunta a ser respondida ao final do estudo:

De que modo as crianças no ciclo de alfabetização se apropriam de conceitos básicos estatísticos?

Ao olhar para essa questão de investigação, lembro de onde vim e porque estou aqui. Ela permanecerá para sinalizar o caminho, para servir de memória.

A questão pressupõe que as crianças se apropriam ou podem se apropriar de conhecimento estatístico. Essa é uma crença que já carrego, é o que já estudei no mestrado, o que vivi na minha caminhada docente e o que as pesquisas também evidenciaram. No entanto, não acredito que algum dia eu venha a responder a essa pergunta e isso envolve alguns fatores: a subjetividade dos modos de aprender, visto que investiguei uma turma, um grupo, num certo lugar; e o fato de que a pesquisa narrativa não busca uma resposta final, mas se põe a pensar na pergunta. Clandinin (2013) diz que “os textos finais da pesquisa não têm respostas finais, porque os inquiridores da narrativa não vêm com perguntas. Esses textos têm a intenção de envolver o público a repensar e reimaginar as formas pelas quais eles praticam e as maneiras pelas quais se relacionam com os outros” (p. 50).

No percurso, em busca de conhecimento “sólido” em pesquisa, percebi que não posso responder à pergunta e mesmo que leve minha vida inteira estudando, terei apenas alguns indícios da apropriação dos conceitos básicos estatísticos. Posso, sim, trabalhar junto *com* as crianças e viver experiências de ensino. Mas, a “apropriação” é interna ao sujeito que se apropria e nem um pesquisador, nem ninguém pode ter controle do que o outro se apropriou. Às vezes, nem o próprio sujeito tem consciência de sua aprendizagem.

Ainda há outro fator que me leva a crer que não encontrarei alguma resposta: as “crianças”, no plural, são várias e cada uma fará coisas diferentes com aquilo que ensinei, juntará as experiências da escola com a vida, com sabor, cheiro, textura, tempo e espaço, elaborará e reelaborará tudo constantemente, em movimento. Sigo, portanto, com o objetivo da pesquisa, que é “foco”, é declaração de propósito, a declaração mais importante da pesquisa (CRESWELL, 2012).

Continuando as exigências acadêmicas e, ao mesmo tempo definindo caminhos, o objetivo que segue se refere ao “o quê” da pesquisa:

Compreender o movimento de pensamento estatístico de crianças em período de alfabetização.

Ao rever a frase acima, observo que tenho um objetivo possível, que posso olhar para o pensamento das crianças como sempre fiz e faço há muitos anos, posso tomar, novamente, os conselhos de Creswell (2012) sobre habilidades pessoais e os de Clandinin e Connelly sobre viver a pesquisa na pesquisa. Quando o pensamento estatístico tem possibilidade de se tornar perceptível na forma linguística, visual, motora, contextual, ou seja, em diferentes representações, pode ser acessível através da interação *com* e *entre* as crianças, participantes da pesquisa. A relação acontece no respeito pelas pessoas e lugares pelos quais passarei no caminho, vivendo junto – dessa forma, sigo outro conselho de Creswell (2012).

Na subjetividade pessoal daquela que pesquisa, ainda há outros objetivos não escrevíveis; aqueles que dançam pelas entrelinhas e margens, objetivos honestos comigo mesma, que me movem, impulsionam – talvez muito mais do que o explícito acima. São eles:

Viver. Estudar. Pesquisar. Sentir. Criar. Encontrar a mim mesma dentro de histórias de pesquisa. Aprender *junto com* as crianças. Fazer uma pequena parte de um mundo melhor. Deixar uma marca.

Tal qual a primeira lição de Didática da Educação que aprendi no Magistério: os objetivos devem ser escritos no infinitivo. Os “infinitivos”, infinitos que levam a viver, a caminhar esse tempo da minha vida “por” uma história de pesquisa de letramento estatístico. E depois? Continuar...Portanto, ao final dessa pesquisa, pretendo:

Olhar para o que fiz, compartilhar, me alegrar e continuar.

A alegria é um sinal de que a destinação foi alcançada, de que a vida ganhou terreno. Quanto mais rica a criação, mais profunda será a alegria (BERGSON, 2009). A alegria de ter dado vida a algo também me torna responsável, então não é possível encerrar um trabalho ou “matar” aquilo a que dei vida. Por isso o infinitivo “continuar”.

Ao final da pesquisa, Roberta consegue sistematizar as aprendizagens e os movimentos das crianças, apontando:

a Educação Estatística na infância acontece no diálogo entre os dados e as pessoas que se perguntam. A disposição em ler o mundo pelos dados e com os dados, oferece um tipo de pensamento que permite olhar para o global e o individual. Para a Educação Estatística acontecer desde a infância, é preciso que ela possa ser vista pelo professor para estar no planejamento, na atividade diária e então ser vivida junto com crianças, em movimentos de ir e vir, relacionada ao tempo e a curiosidade infantil de perguntar ao mundo. O movimento do pensamento estatístico acontece quando alguém sabe

que não sabe e assume isso pela pergunta, depois busca respostas no mundo, nos fatos e questiona essas respostas. Pelo movimento do pensamento estatístico, as crianças se perguntam e aprendem mais sobre elas mesmas, sobre seu entorno e sobre uma leitura crítica do mundo. (BUEHRING, 2021, p. 265).

Conhecer o “começo de Roberta” na sua construção da investigação nos possibilita conhecer “os começos” de muitas pesquisas narrativas (auto)biográficas. Nessa busca pelo foco da pesquisa, que não produzisse seu silenciamento ou mesmo que expressasse seus sentimentos, sua subjetividade, Roberta narra e reflete um caminho a trilhar *com* narrativas. Narrativas de si, dos grupos dos quais faz parte (GEPPROFEM, ICEM), narrativas *com* os estudantes, narrativas *com* as pessoas colaboradoras de sua pesquisa, narrativas *com* seus familiares e *com* a comunidade científica.

Os estranhamentos que geram pesquisas dessa natureza, em uma academia muitas vezes contaminada por modos únicos de fazer pesquisa, mesmo que qualitativas, com padrões na forma (Introdução/Referencial teórico/Método/Resultados/Análise e Conclusão) e epistemologicamente sustentadas por uma concepção de que fazer pesquisa é responder a uma questão de investigação por meio de respostas ao objetivo geral e específicos, que mais parecem procedimentos metodológicos do que objetivos a serem obtidos, remetem a resistências a pesquisas que rompem com esses modelos, sob um discurso que questiona a própria validade de tais pesquisas e os problemas éticos e de rigor. Isso também tem sido pauta e reflexão em nossos grupos, que se fortalecem nos argumentos diante de tantas situações, as quais precisam defender a opção pela pesquisa narrativa (auto)biográfica insubordinada criativamente em Educação Matemática. Diante disso, no próximo item discutimos alguns desses critérios de validade das pesquisas narrativas e trazemos análises de algumas das investigações desenvolvidas pelos participantes dos aqui referidos grupos de pesquisa.

4. VALIDADE, ÉTICA E RIGOR NA PESQUISA NARRATIVA E (AUTO)BIOGRÁFICA: SOBRE O QUE PRECISAMOS CONSIDERAR

O aumento significativo do interesse dos pesquisadores na área educacional pelas metodologias qualitativas de pesquisa, principalmente a partir dos anos de 1980, reflete uma crescente valorização dessas abordagens. Ainda que sua popularidade esteja em constante ascensão no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, permanecem desafios consideráveis em relação à definição precisa da pesquisa qualitativa, ao momento mais adequado para sua utilização e à garantia do rigor científico nesse âmbito de investigação, como apontado por

Lüdke e André (2018). Além disso, essa abordagem metodológica opera “sobre o conjunto de sentidos, valores, crenças, e comportamentos sociais que não seriam passíveis de quantificação” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 656). Os autores explicam, ainda, que esse modo de fazer pesquisa é frequentemente questionado em relação ao seu rigor científico e se associa a critérios de confiabilidade, validade e generalização. No entanto, de acordo com Ollaik e Ziller (2012), essa desconfiança não implica que a pesquisa qualitativa careça de rigor ou validade; ela simplesmente opera sob premissas distintas.

Se, historicamente a subjetividade da pesquisa dita qualitativa é questionada ao longo dos últimos 40 anos no Brasil, é natural que novos modos de produção de pesquisas qualitativas, como a pesquisa narrativa (auto)biográfica, em que a subjetividade é o principal pilar da produção da pesquisa, sejam confundidos com ações terapêuticas, de autoajuda ou mesmo que sua cientificidade seja questionada. Há uma linha tênue entre a subjetividade na investigação narrativa e outras formas de reflexão e análise sobre a vida das pessoas. Há que se compreender em quais pressupostos e pilares se sustentam os critérios de rigor e de validação de pesquisas narrativas.

Ao tecer argumentos a respeito da rigorosidade e validade na pesquisa narrativa (auto)biográfica, com base nos métodos, Bolívar e Segovia (2019) enfatizam, de modo especial, os que versam sobre (auto)biografias e narrativa, uma vez que elas estão intrinsecamente relacionadas à qualidade das investigações. Estes argumentos abrangem quatro questões-chaves: 1) definição do objeto, tema e problema de investigação e de que forma isto dialoga com o contexto atual, bem como com os próprios interesses; 2) elucidar a intenção ou perspectiva em que será desenvolvida a análise de dados; 3) determinar o “lugar de fala”; 4) esclarecer a relevância da pesquisa e para quem ela é relevante.

A tese de Buehring (2021) auxilia a compreender essas questões, uma vez que aborda um estudo longitudinal com o objetivo de entender os movimentos de pensamento estatístico com crianças em período de alfabetização. Tal pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem narrativa, mostrou a necessidade e a viabilidade da Educação Estatística desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, Buehring construiu sua narrativa a partir de um “*puzzle da experiência*”, composto pelas palavras campo, aula, tarefa, atividade, intenção e propósito. Esses elementos foram considerados parte dos fazeres e saberes da pesquisa na escola. A consonância entre os mesmos não apenas transparece na congruência entre os objetivos da pesquisa e seus resultados, mas também na clareza e robustez dos fundamentos que sustentam as decisões tomadas.

A pesquisa de Buehring (2021) revelou um notável rigor científico, manifestado pela harmonia entre os pressupostos teóricos e metodológicos. Como bem mostra em sua narrativa, a autora se preocupou em atender às formalidades do estudo ao adequar o texto com a escrita do problema de pesquisa, embora argumentasse acerca da sua descrença na impossibilidade de esta ser respondida ao final. Além disso, a pesquisadora conseguiu estabelecer uma identidade singular para sua pesquisa, fundamentada em princípios éticos, conforme apontado por Bolívar e Segovia (2019), que enfatizam a importância de “estabelecer um compromisso com os princípios éticos de pesquisa neste campo, com especial atenção às formas e ao uso dos relatos de experiência e de vida que foram compartilhados” (2019, p. 86, tradução nossa). Buehring (2019) compartilhou com as crianças e colaboradores da pesquisa cada decisão tomada, cada caminho traçado, os objetivos de cada escolha. De certa forma, todos nós do grupo de pesquisa nos sentimos um pouco participantes do referido trabalho.

Clandinin e Connelly (2015), chamam a atenção para que as questões éticas desempenhem um papel central e estejam sujeitas a mudanças, assim como nós mudamos ao desenvolver nossas pesquisas. Portanto, esses autores sugerem que os assuntos éticos sejam levados em conta e narrados ao longo de todo o processo de pesquisa, independentemente do momento em que esta se encontra. Ou seja, não é suficiente tratar das questões éticas apenas ao submeter a pesquisa ao comitê da universidade para obter aprovação.

Outro ponto complexo a ser considerado é o anonimato dos participantes. O manual de ética para pesquisas envolvendo seres humanos destaca a necessidade de preservá-los. No entanto, existem situações em que os participantes podem não se sentir representados ao utilizar pseudônimos. Clandinin e Connelly (2015) argumentam que, nesses casos, é essencial mantermos um olhar atento às possíveis transformações, tanto no cenário quanto nas pessoas envolvidas como participantes, à medida que a pesquisa se desenvolve. Sobre esse aspecto, Bolívar e Segovia (2019, p. 86, tradução nossa) reforçam que: “as vozes têm um sujeito, que não pode ser silenciado”, isto é, a confidencialidade necessita ser garantida sem negar a autoria das vozes envolvidas. Dessa forma, é ressaltada a necessidade de equilibrar o anonimato com o reconhecimento da identidade dos participantes. As identidades devem ser preservadas ou expostas diante das políticas institucionais, quando desejado pelos participantes. Alterar o nome do participante pode ser uma forma de silenciá-lo, conforme apontam os autores Bolívar e Segóvia (2019). Dessarte, destacamos o compromisso do pesquisador insubordinado e criativo que rompe com as prescrições institucionalizadas e consulta o participante de que forma este gostaria de “aparecer” na pesquisa. Os autores enfatizam ainda que, ao longo do período de investigação, é crucial estabelecer relações de proximidade, entender o outro, suas motivações

e anseios, a fim de reduzir o processo de exclusão que muitas vezes afeta a produção científica (BOLÍVAR; SEGÓVIA, 2019). Nesse sentido, a ética na pesquisa também se firma através do consentimento do entrevistado. Em outras palavras, isso implica em preservar a identidade, os relatos e a individualidade do entrevistado, considerando a simultânea validação científica e a flexibilidade que devem coexistir (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Considerando esta perspectiva, outra pesquisa desenvolvida no grupo, por Conceição (2021), ilustra esse enfoque. Como pesquisadora-professora-mestranda em colaboração com uma colega do doutorado, Aline Rocha, ela embarcou em uma pesquisa narrativa e colaborativa, e trouxe as identidades de ambas durante todo o processo, desde a utilização dos próprios nomes até a inclusão de elementos de suas vidas pessoais, o que enriqueceu o constructo da pesquisa. Essas subjetividades e vozes pessoais estiveram intrinsecamente ligadas à investigação que foi construída conjuntamente, a cada ação compartilhada, dentre as quais se incluíam as tomadas de decisões sobre como proceder no campo da pesquisa e nas análises dos materiais produzidos.

Para Fiorentini (2019), dificilmente uma dissertação ou tese poderão ser consideradas pesquisas colaborativas, uma vez que a autoria e o processo de escrita, os quais entende como parte do processo de análise, são normalmente reservados a uma única pessoa. No entanto, Conceição (2021), em sua forma única de escrever os caminhos percorridos em seu estudo, demonstra que a colaboração é possível nesse lugar de fazer pesquisa e que a inclusão das identidades pessoais pode enriquecer e dar autenticidade à pesquisa narrativa. Segundo a autora, “[...] ao narrar esta investigação (professora e pesquisadora), assumimos a autoria das nossas histórias, protagonismo de nossas práticas e o compartilhamento de nossas experiências” (CONCEIÇÃO, 2021, p. 69).

Assim se deu a insubordinação criativa das duas pesquisadoras, Aline Rocha e Renata Cristine Conceição, uma vez que construíram colaborativamente suas pesquisas de Doutorado e Mestrado, compartilhando todo o processo de planejamento, produção e análise de dados elaborados em sala de aula por meio da codocência. Os próprios alunos e cada uma das pesquisadoras foram favorecidos pelo estudo, em um movimento de pesquisa-formação colaborativa. Na produção do relatório final, a escrita também foi compartilhada, com leituras e revisões.

Quando se estabelece a relação de colaboração, uma relação na qual todos têm voz e vez a investigação transcorre com êxito, pois a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar em uma comunidade. (...) O narrar pressupõe a relação do indivíduo com o outro, estabelecendo-se uma compreensão mútua; esse processo social implica interações e mediações que favorecem transformações entre os sujeitos. (BOLZAN, 2019, p. 23).

Outra investigação a ser destacada foi desenvolvida por Cunha (2022), que teve como objetivo analisar de que maneira ocorre a formação em Matemática e em Educação Matemática nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC). A experiência de Cunha (2002), é descrita a partir das fases da pesquisa, sistematizadas por ele, em sua dissertação, através de relatos, poemas, imagens e trechos de cunho pessoal, somados às narrativas de outros formadurus¹² numa perspectiva de pesquisa colaborativa. O autor adotou um glossário, no qual se encontra a definição: “Formadurus- Formadoras, Fomadores” (CUNHA, 2022, p. 14). A partir disso, argumenta pela sua opção na construção do glossário de gênero:

diante o teor também autobiográfico dessa pesquisa, e a forma como me reconheço, resisto, insisto e persisto na utilização da linguagem não binária. Opto então por adotar a utilização do(e) no lugar de (a) ou (o) e em palavras que fazem referência ao gênero masculino que terminam em E, adoto a utilização do U, por conta de casos específicos em que o a palavra no gênero masculino termina em(e) em alguns plurais como formadores, esses etc. (CUNHA, 2022, p. 12)

Na constituição de seu referencial teórico, traz a poesia sustentada pelos autores que possibilitam essa construção, mas com a sensibilidade e emoção do pesquisador. Define, assim, a Educação do Campo:

“Educação do Campo

Foi uma grande divisora de água na minha vida
O campo sempre foi meu sonho de vida
poder plantar
poder cultivar outra forma de existência,
sempre foi uma ideia presente e persistente.
Com isso, hoje essa representa
as lutas de muitos companheiros
pela Educação do Campo em nosso país.
ela ainda representa a possibilidade de uma escola
e insisto em dizer para além das do Campo
que nos apresenta possibilidades
de uma educação transformadora
quicá emancipadora
dialogando com a vida e a realidade,
pela reforma agrária
e agroecologia na escola

Matheus Cardoso C

(Anhaia (2018); Arroyo (2005; 2012); Caldart (2008; 2009; 2012); Freire (1996), Frigotto (2010; 2012) Molina (2016; 2019)” (CUNHA, 2022, p. 44)

¹² Termo utilizado pelo autor (CUNHA, 2022), que faz referência à linguagem com gênero neutro.

Um dos pontos chaves da pesquisa de Matheus Cunha é a forma narrativa que apresenta o ponto de vista de quatro “formadurus” atuantes na LEDOC. A partir de tais narrativas, pôde-se conhecer as percepções apontadas por cada um dos formadurus, direcionadas a uma educação emancipatória e crítica que se consolida aos poucos. Além disso, Cunha (2002), como pesquisador, demarca seu lugar e relata o campo de atuação e as movimentações desses profissionais formadurus, oferecendo a eles, espaço para que suas práticas docentes sejam conhecidas e partilhadas com outros profissionais que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, bem como fortalecendo o ensino numa perspectiva problematizadora e dialogando com teóricos em uma perspectiva crítica emancipatória.

Cunha (2022) marca, ainda, o rigor na análise de sua pesquisa por meio da triangulação de dados ao entrelaçar as entrevistas, referenciais teóricos e as próprias experiências. Segundo o autor, “essa prática passou a ser utilizada em diversas áreas, fundamentada na crença de que ela oferece uma compreensão multidimensional de questões complexas.” (CUNHA, 2022, p. 234). Fica claro, na referida pesquisa, que também a voz de Cunha, como ex licenciando do LEDOC, não foi silenciada, mas encontrou corpo e “lugar de fala” na pesquisa narrativa ao se articular às vozes de seus depoentes.

Deste modo, a partir do olhar para três dos estudos desenvolvidos no grupo (BUEHRING, 2019; CONCEIÇÃO, 2021; CUNHA, 2022), compreendemos que uma pesquisa válida se estrutura por métodos que lhe darão consistência. Em consonância com Bolívar e Segovia (2019), tal validade está ancorada em alguns adjetivos, como: fidelidade com o que se propõe a investigar; veracidade com os dados levantados/colhidos; confiabilidade no que se refere à postura profissional de disseminar os fatos; e credibilidade na produção da pesquisa qualitativa, intensificando a adequação metodológica. Sendo assim, reconhecemos a necessidade da inserção da flexibilidade na pesquisa, uma vez que sua predominância contribuiu durante o processo de investigação científica, de forma leve e amistosa, e buscou estreitar a relação entre quem ouve e aquele que, por sua vez, ocupa o lugar de fala, dando voz a todos os envolvidos.

5. ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Em busca de compreender como a pesquisa narrativa em Educação Matemática gera insubordinações criativas dos diferentes atores que produzem e que coparticipam da mesma, analisamos a ação de narrar como possibilidade de mudança, de desvio e de construção de

sentidos para novos caminhos oportunizados pela criação; um exercício insubordinado que permite a produção de sentidos que desvie o sujeito do curso hegemônico. A pesquisa narrativa potencializa os espaços narrativos por meio de falas de minorias que são silenciadas, como professores e estudantes.

Evidenciamos a construção da pesquisa da professora-pesquisadora-narradora Roberta Schnorr Buehring (2021), suas reflexões, sentimentos, mudanças de foco no caminhar, no próprio exercício da narratividade. Ela encontra seu caminho...*com* as crianças, o que possibilita uma grande insubordinação criativa em seu fazer pedagógico quando narra experiências em Educação Estatística *com* elas. O estar “com” o outro em uma escuta sensível e compartilhada, aspecto da pesquisa narrativa, foi destacado no presente texto.

Outro aspecto abordado foi a colaboração. A pesquisa-formação desenvolvida por Aline Rocha e Renata Cristine Conceição (2021) destaca que, apesar das diferenças produzidas por cada uma na construção de suas pesquisas, ao narrar a experiência compartilhada e as subjetividades coletivamente construídas, elas possibilitam aprendizagens múltiplas, de crianças e professoras-pesquisadoras, e apostam na diminuição de desigualdades ao dar voz aos estudantes e ouvir as necessidades e ideias dos mesmos.

Também, a pesquisa narrativa (auto)biográfica pôde ser entendida como lugar de luta, de emancipação e de crítica às condições de formação de estudantes da licenciatura em Educação do Campo. Matheus Cunha (2022) evidencia toda a sua sensibilidade enquanto pesquisador narrativo que assume, poeticamente, a escrita de seu referencial teórico e traz as marcas da sua própria formação, tal como as marcas de vida, na constituição da subjetividade desse sujeito que se coloca como professor da Educação do Campo.

Acreditamos e defendemos, por meio de nossas pesquisas nos grupos, que a pesquisa narrativa (auto)biográfica encontra o seu lugar e sua grande expressão ao gerar atos de insubordinação criativa.

Finalmente, podemos pensar de forma insubordinada e criativa, e explorar critérios alternativos na avaliação de pesquisas. Critérios que consideramos transcender os modos tradicionais de avaliar a produção científica, que abraçam valores fundamentais, tais como o respeito à identidade e subjetividade do pesquisador, responsabilidade social na produção de pesquisas, o respeito à diversidade cultural e social, a valorização de vozes silenciadas, e por fim, a busca por investigações que efetivamente contribuam para a diminuição das desigualdades, em prol da justiça social, e que essa possa ser promovida no fazer pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

BERGSON, H. **A Energia Espiritual**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J. D. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.

BOLZAN, D. P. V. (Org.) **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BUEHRING, R. **Análise de dados no início da escolaridade: uma realização de ensino por meio dos registros de representação semiótica**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

BUEHRING, R. S. **Movimentos de pensamento estatístico na infância: entre viver e contar histórias**. 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. USA: Taylor & Francis, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONCEIÇÃO, R. C. **Alice no país da colaboração: pensamentos algébricos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CRESWELL, J. W. **Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. 4 ed. Ed Person, University of Nebraska. Lincoln, 2012.

CUNHA, M. C. **Saberes matemáticos e a relação com o campo: escritas de si e des outros, sobre a formação nas licenciaturas em Educação do Campo**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, B. S. A subversão responsável na constituição do educador matemático. **Anais do 16º. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa**. Bogotá, Colômbia, 2015.

D'AMBROSIO, U. Two realities, the academia and the exterior: we have to think in a new way. In: D'Ambrosio, B. S.; LOPES, C. E. (Ed.) **Creative insubordination in Brazilian Mathematics Education Research**, Lulu Press: USA, 2015, p. 41-52.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-347, 2011.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47 – 76.

GONZÁLES REY, F. L. **A teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa na pesquisa**. 2018. Vídeo (ca 45 min). Publicado pela UTFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jIIQAn2xoYY&list=PLqiNkDetDwJ8vN8NLc0YYCgmnTaAy7sOr&index=1>. Acesso em: 24 set. 2020

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, S.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências antropológicas: educação e ciências antropológicas**. Salvador: UFBA, 2009.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229–242, 9 fev. 2012.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joãoaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, K. S.; RIBEIRO, M. C.; QUEIROGA, D. E. L.; SILVA, I. A. P.; FERREIRA, S. M. S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655–664, 2020.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES¹³:

Guilherme Wagner - Conceitualização, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Validação. Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.

Carla Mariana Rocha Brittes da Silva - Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.

¹³ Taxonomia de 'Credit' da Casrai. Implementing CRediT: Recognizing Diverse Contributions in Academic Publications - CASRAI CRediT. <https://casrai.org/credit/>

Edivaldo Lubavem Pereira - Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.

Gerlan Silva da Silva- Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição. Visualização.

Karina Zolia Jacomelli Alves - Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.

Regina Célia Grando - Conceitualização, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Validação; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.

Roberta Schnorr Buehring - Conceitualização, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Validação; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão.