



## TRILHANDO CAMINHOS NA PESQUISA NARRATIVA: ABORDAGENS E DISPOSITIVOS

TREATING PATHS IN NARRATIVE RESEARCH: APPROACHES AND DEVICES

Jane Maria Braga Silva<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-3193-567X

Reginaldo Fernando Carneiro<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-6841-7695

### Resumo:

A pesquisa narrativa tem sido muito utilizada e muito discutida na área de Educação. Assim, neste artigo, tem-se o objetivo de compartilhar o encontro da pesquisadora com a pesquisa narrativa e com alguns de seus dispositivos – análise de documentos, biograma e entrevista narrativa –, bem como os desafios da escrita da tese do doutorado nessa perspectiva. A pesquisa narrativa esteve presente tanto na proposta metodológica quanto na forma escrita, por isso o texto é aqui apresentado na primeira pessoa do singular, embora tenha sido construído num constante diálogo entre pesquisadora e orientador, pesquisadora e grupo de pesquisas etc. Foi possível relacionar e vivenciar a abordagem narrativa na perspectiva dos autores do referencial teórico à medida que permitiu articular os dados analisados a momentos da caminhada acadêmica e do desenvolvimento profissional da pesquisadora, ajudando-a a fazer escolhas mais conscientes, com base no princípio de que o método em pesquisa narrativa não pode ser deslocado do fenômeno. Assumiu-se também uma perspectiva interpretativa e hermenêutica, ou seja, o caráter interpretativo é um caminho que se presta a entender os sentidos dos relatos das professoras e das coordenadoras que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também desta investigação, e que se desdobraram nos sentidos da matemática em seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa; biograma; documentos; entrevista narrativa.

### Abstract:

Narrative research has been widely used and much discussed in the field of Education. Thus, in this article, the objective is to share the researcher's encounter with narrative research and with some of its devices – document analysis, biogram and narrative interview –, as well as the challenges of writing a doctoral thesis in this perspective. Narrative research was present both in the methodological proposal and in the written form, therefore, the text is presented here in the first singular person, although it was built in a constant dialogue between researcher and advisor, researcher and research group, etc. It was possible to relate and experience the narrative approach from the perspective of the authors of the theoretical framework as it allowed articulating the data

---

<sup>1</sup> Professora e Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

analyzed with moments of the researcher's academic journey and professional development, helping her to make more conscious choices, based on the principle that the method in narrative research cannot be displaced from the phenomenon. An interpretative and hermeneutic perspective was also assumed, that is, the interpretative character is a path that lends itself to understanding the meanings of the reports of the teachers and coordinators who participated in the National Pact for Literacy at the Right Age, also of this investigation, and that unfolded in the senses of mathematics in their professional development.

**Keywords:** narrative research; biogram; documents; narrative interview.

## INICIANDO A CONVERSA...

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Início este artigo com as palavras de Paulo Freire, acrescentando que a gente se torna professor também num espaço e tempo que forjam a nossa função e nos constituem como sujeitos singulares em um complexo campo de contradições, pois o trabalho docente não se concebe num ato isolado. Ele se dá na relação com o outro (alunos, professores, gestores, pais), na instituição escolar e no seu entorno.

Assim como indica Freire (1991), não me tornei professora numa determinada segunda-feira, às 13 horas, quando tocou o sino do turno da escola que trabalho, mas na aprendizagem permanente dos processos formativos da docência, permeados pela “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), ressignificando e ampliando meus saberes.

Parafraseando Freire (1991), também ninguém começa a fazer pesquisa narrativa quando inicia um mestrado ou um doutorado. A gente vai se tornando um pesquisador narrativo, sobretudo quando tomamos consciência das condições que nos constituem(íram), na experimentação de seus dispositivos (entrevista narrativa, biograma, história de vida, autobiografia) e exercitando a teorização do vivido. Essa aproximação com a abordagem narrativa acontece também na “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), carecendo aprofundar o olhar sobre outras experiências narradas e ancoradas numa epistemologia menos positivista.

Neste artigo, tenho o objetivo de compartilhar meu encontro com a pesquisa narrativa e alguns de seus dispositivos, bem como os desafios da escrita da tese do doutorado. A pesquisa narrativa esteve presente tanto na proposta metodológica quanto na forma escrita, por isso o texto é aqui apresentado na primeira pessoa do singular, embora tenha sido construído num constante diálogo entre pesquisadora e orientador, pesquisadora e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GREPEM<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O GREPEM foi criado em agosto de 2013 e tem como objetos de estudo: a) a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática; b) a prática pedagógica de professores; c) os processos de ensino e aprendizagem da matemática. O grupo conta com a participação de pesquisadores, de professores da educação básica e de estudantes da graduação.

## A CONSCIÊNCIA DE TEORIZAR O VIVIDO

Narrar a respeito de sua trajetória de formação faz com que professores revelem aprendizagens e também determinadas atuações didáticas que lhe são marcantes (PASSOS, 2018, p. 183).

Quando narro minha trajetória docente, consigo identificar o que foi mais significativo para minha constituição. Quando ouço uma colega relatando seus percursos formativos, também me identifico, e lembranças são acionadas, possibilitando uma compreensão maior da produção de conhecimentos ao longo da vida. Essa consciência foi sendo construída no diálogo aberto sobre o desenvolvimento profissional que “[...] se caracteriza por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas, e a busca de suas soluções” (MARCELO, 2011, p. 11, tradução nossa), que teve seu início não num curso de graduação, mas na trajetória pessoal marcada, inclusive, pelas experiências como discente.

Ao fazer um exercício autobiográfico, sobretudo, quanto aos processos de formação docente, estabeleço reflexões maiores sobre os programas de formação de professores e suas características. Narrando contexto, espaço, tempo e valoração dos acontecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, avanço um pouco mais nas aprendizagens da docência na direção que aponta Passos (2018, p. 183-184):

Esse processo de reflexão pedagógica lhes permite compreender as consequências de sua atuação, criar novas estratégias de ensino; revela-nos indícios de seu desenvolvimento profissional. Os textos narrativos possibilitam identificar; compreender e analisar como se dá o processo de produção de conhecimento ainda na formação inicial. Quando uma pessoa produz narrativa ela pode destacar situações positivas ou negativas e reforçar influências que têm muitos significados.

A opção pela narrativa na escrita de minha tese, como metodologia da pesquisa e como “uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51), efetivou-se no trajeto do Doutorado em Educação do PPGE/UFJF, com o aprofundamento sobre a abordagem narrativa. Os encontros com Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Clandinin e Connelly (2015), Furlanetto, Nacarato e Gonçalves (2018), Monteiro, Nacarato e Fontoura (2016), Nacarato (2016), Passos (2018), Souza, Passeggi e Vicentini (2013), Varani, Ferreira e Prado (2007), dentre outros pesquisadores, auxiliaram-me na definição do caminho.

Essa escolha teórico-metodológica foi um convite e também um desafio para refletir sobre minhas experiências que foram ampliadas pela escuta de meus pares, pois “a narrativa é tanto uma estrutura como método para recapitular experiências” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17, tradução nossa). A narrativa, oral ou escrita, tem a potencialidade de elucidar, construir e reconstruir ideias sendo um “[...] dispositivo usado para promover a mudança na prática” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17, tradução nossa). Ainda pode ser situada “[...] como uma subárea dentro do amplo guarda-chuva da ‘investigação qualitativa’” [...] (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 18, grifo dos autores, tradução nossa), promovendo uma forma de escrita distinta dos tradicionais informes de pesquisa, quando os dados são analisados e descritos em forma de relatos. Dessa maneira, é possível o protagonismo do autor e das participantes da pesquisa, entrelaçando as vozes para compreender e construir sentidos sobre o fenômeno em estudo.

Um dos meus desafios foi cruzar as histórias e os relatos das participantes com as minhas para a forma narrativa aqui pretendida. Assumo, portanto, uma investigação narrativa<sup>4</sup> e uma investigação sobre a narrativa, ao entendê-la tanto como fenômeno que se investiga, como método da investigação (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A pesquisa narrativa implica na estruturação de experiência das participantes da pesquisa dialogada com as experiências da pesquisadora. Portanto, as relações estabelecidas por mim na política educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – o meu desenvolvimento profissional como professora, coordenadora pedagógica e formadora-pesquisadora –, são acionadas, estruturadas e articuladas com os relatos das participantes sobre o programa. Essa articulação aconteceu em diferentes momentos: no decorrer das entrevistas e de suas transcrições; na construção dos biogramas; nas definições das categorias temáticas; nas leituras dos documentos orientadores; na revisitação de meus registros e de minhas memórias, percorrendo toda a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014), na escolha do que trazer à tona de minhas gigantescas pilhas e caixas de papéis – livros, textos, cadernos do PNAIC –, material encadernado produzido em momentos de formação e de meus registros de professora e de coordenadora pedagógica. Além das anotações dos estudos nos quatro anos de doutoramento, das transcrições de entrevistas, dos biogramas, dos textos provisórios, assim como os guardados digitais.

Ao fazer as escolhas para a escrita da tese, foi necessária uma análise compreensivo-interpretativa de minhas concepções e de minha aproximação com a Alfabetização Matemática, das quais nem sempre eu tinha consciência. Assim, ao narrar partes de minhas experiências, compreendi melhor o meu próprio percurso formativo e ampliei o meu olhar sobre práticas e políticas públicas em torno dos direitos de aprendizagem dos alunos, sendo possível defender a tese de que professores também têm direitos de aprendizagens da docência e que programas como o PNAIC favoreceram esse direito.

No exercício narrativo, fui entendendo que fenômeno e método são imbricados, e me apoiei nos autores que especificam um modo de distingui-los: identificar ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno; e ‘narrativa’, à investigação. As pessoas, por natureza, levam suas vidas “relatadas”, ao contarem as histórias dessas vidas, enfatizando suas experiências situadas em tempos e espaços específicos. Os investigadores narrativos buscam “descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas, e escrever relatos de experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 12). Estes interpretam a interpretação dos participantes e anunciam também seus tempos e espaços no momento que constroem esses sentidos.

Foi assim que senti a necessidade de contar e aprofundar sobre o programa de formação continuada de professores, o PNAIC, que vivenciei no período de 2014 a 2015, e coloquei em

---

<sup>4</sup> A questão norteadora do estudo foi: quais as contribuições do PNAIC de Matemática para os direitos de aprendizagens da docência de professoras e de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora? Como objetivo geral, intenciona-se compreender os sentidos dos direitos de aprendizagens da docência na Alfabetização Matemática experienciados em escolas municipais de Juiz de Fora, nas quais atuam professoras e coordenadoras pedagógicas que participaram do PNAIC. Para a produção dos dados foram realizadas entrevistas narrativas com 11 participantes, sendo 8 professoras e 3 coordenadoras pedagógicas, além da elaboração de biogramas, a partir dessas entrevistas e da análise de documentos do PNAIC.

prática com alunos da educação básica e com professores. Por acreditar nessa proposta de formação docente, que se constituiu objeto e fenômeno de estudo no doutoramento, contei com a colaboração de meus pares, professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, para compreender a extensão dessa política. Não apenas para enumerar e analisar os saberes matemáticos ressignificados ou construídos a partir da participação na referida formação, mas entender os sentidos construídos por eles.

Ao ouvir as narrativas e ler suas transcrições, fui visitando minhas memórias, anotações, relatórios de formação e materiais produzidos em 2014 na formação, sendo possível entrecruzar algumas de minhas experiências com aquelas ouvidas, dialogadas e alongadas até o momento atual. A orientação da Profa. Dra. Adair Nacarato, na banca de qualificação, de cruzar minhas experiências com as das participantes tornou-se um desafio de escrita. Sair de uma apresentação de escrita cultivada há mais de 40 anos e “abandonar” o formato de relatório de pesquisa para assumir a forma narrativa foi um grande propulsor para leituras diversas que me aproximassem desse modo de dizer para o outro, meu leitor, sobre o objeto e o fenômeno da pesquisa.

Nessa busca, foi possível vivenciar as abordagens encontradas na obra de Clandinin e Connelly (2015, p. 106): “Um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia”, sendo central “compôr nossas próprias narrativas” dos percursos formativos e profissionais. Assim, “[...] relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107).

Despir-se de nossas expectativas e abrir-se para o campo de pesquisa é outro grande desafio. Se já é difícil contar uma história, escolhendo apenas alguns aspectos, tempos, lugares e personagens lembrados no momento da conversa, “[...] mais difícil ainda é a tarefa igualmente importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Meu papel de interpretar a interpretação de meus pares, professores e coordenadores pedagógicos, para seu (e meu) desenvolvimento profissional a partir do programa PNAIC na área de Matemática favoreceu recortes do meu tempo presente e do meu tempo passado, fazendo remexer nos arquivos da minha memória, do meu computador e dos guardados impressos que remetem a esse objeto e fenômeno.

Muito prazeroso remexer esses arquivos e tremendamente difícil fazer as escolhas de como trazê-los para a escrita da tese de forma harmônica e que aprofundassem a discussão sobre Alfabetização Matemática nas tessituras dos direitos de aprendizagens da docência.

Os pilares que sustentam a tese dos direitos de aprendizagens da docência na Alfabetização Matemática foram construídos narrativamente, com base na minha própria experiência e nas de meus pares. Muitos dispositivos são utilizados na abordagem narrativa para a produção e a análise de dados. Neste recorte, descrevo brevemente as entrevistas, os biogramas e a análise de documentos que compuseram o *corpus* de minha pesquisa.

## ESCOLHAS: DISPOSITIVOS DE PESQUISA

[...] na medida em que nos engajamos com os participantes e vivemos e contamos histórias com eles, os cenários, em composição, são re-historiados, isto é, são revividos e recontados (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 215).

Para entender os efeitos da formação do PNAIC no desenvolvimento profissional de professoras e coordenadoras pedagógicas, escolhi as entrevistas narrativas com as participantes da pesquisa, a construção de seus biogramas e a análise de documentos orientadores do programa. Não ocupei a posição apenas de uma registradora e pesquisadora externa do programa, mas fui também personagem.

Às vezes, deparei-me com momentos mais saudosistas, outros mais críticos, apontando para as quatro dimensões da pesquisa narrativa. Nesta, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 85), qualquer investigação “[...] é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”. Para esses autores, quando se pesquisa sobre uma experiência a vivenciamos simultaneamente em quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva.

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

As lembranças de uma formação em que encontrei meus pares, nas quais compartilhávamos práticas e aprendizagens durante um ano inteiro, com retomadas do experienciado nos momentos de formação e seus desdobramentos com as professoras alfabetizadoras e com seus alunos foram fortalecidas pelas diversas reflexões. A partir dos textos prescritos ou da ação docente, tudo remete a um momento ímpar na política de alfabetização do País. Ainda vinculo esse tempo à minha condição de dedicação integral ao processo formativo, avaliando meus investimentos na Alfabetização Matemática com alegrias, esquecendo-me inclusive da jornada exaustiva de 40 horas de formação na semana presencial, em 2014. A importância e a abrangência do programa suscitam mais fortemente a necessidade de continuidades diante de um contexto recente, marcado pela ausência de políticas educacionais em nível federal.

Também ao remexer meus guardados físicos sobre a formação, vejo possibilidades para retomadas com meus alunos e professores da educação básica, potencializando práticas presentes e futuras. Esse processo igualmente aconteceu nas entrevistas, nos biogramas e na escrita da tese. Há um movimento quando narro e escuto: um misto de satisfação pelo experienciado, um desânimo por algumas ausências nos contextos escolares e políticos, e ainda esperanças de ações formativas e de valorização que favoreçam a educação escolar em todas as suas etapas.

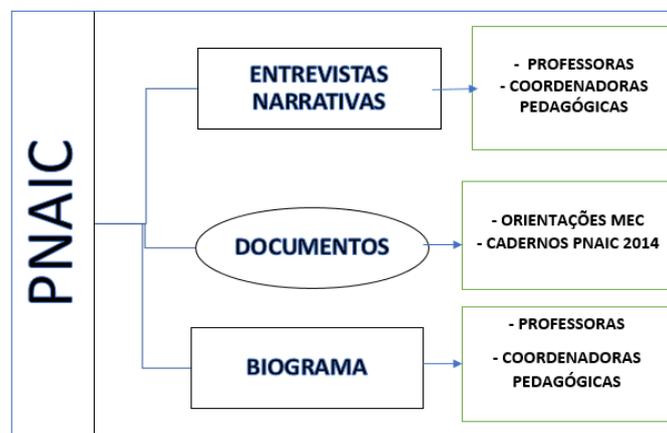
Considerando a simultaneidade dessas direções ou elementos, Clandinin e Connelly (2015, p. 86) indicam que:

[...] elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro.

A potencialidade dessa abordagem está na conservação da narratividade das participantes. Quando se explicita o vivido ou as suas representações, também se possibilitam teorizações do experimentado, constituindo-se num procedimento teórico-metodológico, remetendo ao processo de reflexividade que favorece espaços de desenvolvimento pessoal e profissional para os protagonistas do fenômeno (aqui do PNAIC), e articulando saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2012).

Com o desafio de legitimar a voz dos participantes, coloco-me também neste lugar com meus pares e começo uma imersão intensa nos modos de fazer uma pesquisa narrativa. Vou apropriando-me dos dispositivos (Figura 1) para a produção de dados.

Figura 1 - Dispositivos de produção de dados



Fonte: Organizada pela autora (2020)

As entrevistas inicialmente estruturadas, em sua forma mais positivista (tradicional), se transformaram em uma forma de conversa em que as participantes e eu colocávamos nossas experiências, percepções e expectativas num movimento entre passado-presente-futuro. E foi se construindo um roteiro de entrevista nem sempre explorado em um único momento. Algumas foram realizadas no ambiente escolar (sala de aula, refeitório, sala da coordenação pedagógica), no ano de 2019, outras de forma remota, via plataforma digital em 2020 e 2021, devido ao contexto pandêmico da Covid-19.

A entrevista, como dispositivo de pesquisa na abordagem narrativa, “[...] supõe um processo reflexivo de autodescobrimento do significado que tem tido os acontecimentos e experiências que têm marcado a vida” (BOLÍVAR; DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 159, tradução nossa). No caso desta investigação, dos acontecimentos e das experiências que provêm do PNAIC e foram ou não implementados nas escolas das participantes, fatores (internos e externos) que contribuíram de maneira mais ou menos efetiva nessa implementação.

Na prática das entrevistas, aproximo-me em alguns aspectos das fases indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 97) sobre as Entrevistas Narrativas (EN): “preparação, iniciação, narração central, perguntas e fala conclusiva”. Para os autores, “preparar uma EN toma tempo”,

pois “o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo” para preparar uma lista de perguntas exmanentes que refletem os meus interesses, minhas formulações e linguagens de pesquisadora. Para isso, é necessário um conhecimento preliminar sobre o contexto e tema em estudo.

Como experienciei o PNAIC, retomei e ampliei a leitura de seus documentos, os dados cedidos pela Secretária de Educação -SE para formular as questões que podem ser interpretadas como minhas perguntas exmanentes. Essas perguntas auxiliam a chegar nas questões imanentes. As questões imanentes são “os temas, os tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 97).

Entre no campo de pesquisa com o foco nos aspectos da formação, materiais utilizados e ações na sala de aula e na escola como desdobramentos do PNAIC. No decorrer do estudo, fui delineando mais a temática, caminhando para a Alfabetização Matemática e, embora, não constasse no meu roteiro inicial de conversa, foram aparecendo, ao longo das experiências discentes e docentes das participantes, concepções de ensino e aprendizagem da matemática. Portanto, as questões imanentes foram essenciais para tematizar a pesquisa e para ampliar as entrevistas narrativas subsequentes.

Nessa etapa de preparação, recorri aos documentos orientadores do programa, às pesquisas já realizadas e aos dados fornecidos pela SE. Assim, quando me dirigi às escolas já tinha informações sobre o campo, em relação à participação de professoras e de coordenadoras pedagógicas e uma formulação de questões exmanentes.

Após a preparação de entrada no campo de pesquisa para a EN, os autores indicam a fase 1 – “iniciação”: etapa em que são explicados em termos amplos ao participante o objetivo da pesquisa, a sua escolha ou indicação pelo entrevistado e é formulado o convite. Ademais é apresentado o pesquisador, sua vinculação acadêmica e profissional e a relação com o objeto e o fenômeno de pesquisa. É quando se apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e é feita a solicitação para a gravação e os desdobramentos desse procedimento.

Esse momento aconteceu na escola, mesmo quando já antecipado em contato telefônico com algumas participantes, ao agendar o dia para a entrevista. Iniciei uma conversa com as participantes sobre o programa, contando também histórias de minhas experiências, por isso a EN assumiu um caráter de coprodução, como pontuam Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 159, grifo dos autores, tradução nossa), na medida em que “são induzidos a *reconstruir sua história de vida*, mediante um conjunto de questões temáticas que vão estimulando que o entrevistado recontar sua vida. A conversação se transforma em um instrumento de investigação”. No meu caso, procuro focar no desenvolvimento profissional das participantes, iniciando pela sua formação inicial, na opção pelos programas de formação disponibilizados pelo poder público e/ou buscados por elas até chegar ao PNAIC, nas relações estabelecidas entre elas e a matemática e os desdobramentos para a atuação profissional.

Nessa altura já adentrava na fase 2 – “narração central” –: procurando não interromper a narrativa da participante, assentia com a cabeça, mostrando interesse e, às vezes, utilizava palavras e expressões com palavras-chave até a finalização do tópico. Seguia com as questões exmanentes

(do roteiro) e com as imanes que afluíam na conversa e atravessavam o lugar comum (rede municipal) em que nos encontrávamos naquele momento. Assim, ia migrando para a fase 3 – “fase de perguntas”: anotava, na fase 2, questões trazidas pelas participantes que poderiam ser ampliadas e mais bem descritas. Ainda retomava algum tópico, pois, às vezes, encadeava com outros assuntos e outras interrupções aconteciam por outras pessoas que transitavam pelo ambiente escolar, tais como outro professor que entrava na sala procurando algo ou solicitando informações.

A fase 4, denominada de “fala conclusiva”, foi marcada pelo desligamento do gravador e pelos agradecimentos pelo tempo e esforço empreendidos pelas participantes. Trata-se de um momento mais descontraído e que, algumas vezes, outras informações ou reflexões foram realizadas de maneira muito potente, provocando uma nova gravação após a permissão da professora e coordenadora pedagógica. Esses momentos foram registrados nas notas de campo e nas transcrições das entrevistas.

Com algumas participantes, tive a oportunidade de realizar uma segunda entrevista, pois após a escuta e a transcrição senti a necessidade de maiores aprofundamentos. Nessa conversa (EN), explorei como a formação aconteceu, quais as impressões tinham sobre o material (cadernos) utilizado, os encontros presenciais, a repercussão da formação em sua prática, o contexto da gestão pedagógica e administrativa da escola, entre outros aspectos surgidos ao longo das conversas que, às vezes, foram retomadas, pois sempre há muito a dizer ou mostrar no ambiente escolar.

Aspectos positivos e negativos vão se desdobrando e atravessando outros elementos de vida e de docência, tanto do narrador quanto do intérprete, pois “à medida em que nos engajamos com os participantes e vivemos e contamos histórias com eles, os cenários, em composição, são re-historiados, isto é, são revividos e recontados” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 215). E como somos partícipes de um mesmo Sistema Municipal de Educação, tivemos vivências no PNAIC e nos identificamos em vários pontos. Num processo reflexivo, a conversa fluía e quase sempre extrapolávamos o objetivo inicial.

A maioria das entrevistas foi gravada em áudio no ambiente de trabalho das participantes, apenas três delas foram realizadas via plataforma digital, devido à necessidade de afastamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Posteriormente transcritas e devolvidas para a validação das participantes. Parte delas também foi validada pelas participantes por meio de um biograma que foi sendo retomado por elas e por mim, sendo nele indicada ou complementada a valoração, ou seja, o significado de eventos e processos formativos que impactaram em seu desenvolvimento profissional, com especial atenção ao PNAIC. Esse momento aconteceu após a entrevista.

O biograma é indicado para a análise e a devolutiva dos dados de entrevistas, nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Em experiência inicial, vi a possibilidade também para sua produção.

O biograma, de acordo com Bolívar, Domingo, Fernández (2001, p.177, tradução nossa), é

Uma forma inicial de análise de um relato de vida profissional mediante a elaboração de um mapa de sua trajetória, que conjugue os acontecimentos e a cronologia. A confecção de biogramas da vida profissional permite representar

as trajetórias individuais como encadeamento cronológico de situações administrativas diversas, compromissos institucionais adquiridos, cargos ocupados, atividades formativas realizadas e descontinuidades experimentadas, assim como outros acontecimentos de relevância sofridos ao longo da vida e da carreira.

Assim sendo, elaborei o meu biograma que serviu como base para meu memorial. Vivenciei esse dispositivo no GREPEM e ainda analisamos outros biogramas construídos por colegas do grupo. Essa experiência conduziu-me à necessidade de conhecer e de explorar mais sobre esse recurso ainda pouco utilizado na pesquisa brasileira. Experimentei ainda fazê-lo na investigação, após uma primeira entrevista com uma participante da minha tese de doutorado, e fui identificando lacunas, o que me permitiu atentar para as demais e retornar com a primeira participante para esclarecer alguns aspectos. Na análise dos dados, explorei e evidenciei elementos que contribuíram para o desenvolvimento profissional das participantes, refletindo sobre as marcas individuais e coletivas que narraram e que enfatizaram em seus relatos, apoiando-me nesse dispositivo e nas transcrições das entrevistas narrativas.

O referido recurso também oportunizou a perspectiva descrita por Ávila (2018, p. 62):

Ao receber uma cópia do biograma, o professor era convidado a manuseá-lo, alterá-lo, reconstruí-lo, sendo possível: 1. Preencher lacunas que o primeiro momento da entrevista havia deixado; 2. Ler e analisar o instrumento quanto a fidelidade em relação ao encontro anterior; 3. Indicar as alterações necessárias, inclusive acréscimos; 4. Indicar os incidentes críticos (acontecimentos decisivos na escolha e nos rumos de sua trajetória como docente); 5. Organizar os acontecimentos que compunham a sua trajetória, em fases consecutivas; 6. Confirmar ou atribuir novos sentidos aos acontecimentos relatados.

Sua análise potencializa compreender tanto as singularidades quanto as regularidades, ou seja, os pontos comuns do grupo investigado, também o fenômeno analisado, o PNAIC, além de ser um dispositivo síntese e de continuidade dialógica em sua potencialidade de “confirmar ou atribuir” sentidos construídos tanto pelo participante, no momento de entrevista e sua análise posterior, quanto pelo pesquisador, quando estiver realizando as transcrições e as interpretações.

Como indicado por Sá e Almeida (2004, p.185), “as pessoas, ao concederem entrevistas, nem sempre dispõem de tempo para ler o vasto material produzido” e, diante disso, o recurso do biograma “tem se mostrado facilitador para organização dos dados e para sua devolutiva”.

Os primeiros biogramas chegaram a ter, aproximadamente, até oito páginas para cada uma hora de entrevista e contavam com a seguinte estrutura (Figura 2):

Figura 2 – Estrutura do Biograma

<b>Fases</b>	<b>Cronologia</b>	<b>Idade vital</b>	<b>Idade profissional</b>	<b>Acontecimentos (fatos)</b>	<b>Valoração (significado para você dos acontecimentos)</b>	<b>Desdobramentos na prática docente</b>
Ensino básico						

Formação inicial						
Formação continuada						
2020- atualmente						

Fonte: Organizada pela autora (2020).

Após organizar a trajetória profissional a partir das colunas indicadas, trazia no campo valoração passagens inteiras do referido acontecimento, depois parafraseava com sentenças sintéticas e tentava reduzir para palavras-chave, o que nem sempre foi possível. A utilização de cores para desenvolver um sistema de análise temática serviu, primeiro, para criar categorias para cada entrevista, posteriormente para associar e organizar todas as outras, gerando uma categorização geral. Foi necessária uma série de revisões reiteradas em cada entrevista para cruzar as histórias e definir quais comporiam a tese. O objetivo de minha pesquisa foi se modificando e se delineando com a composição do *corpus* da narrativa, e isso implicou em focar e relacionar com os autores com os quais dialoguei na construção de sentidos.

Com a motivação da construção dos biogramas das participantes, passei a explorar e a organizar, a partir de sua estrutura, um que pudesse contar um pouco sobre o PNAIC, representar sua cronotopografia, ou seja, seus tempos e seus espaços, suas características e sua valoração a partir dos documentos orientadores e de alguns sentidos compartilhados pelas participantes. Isso me permitiu entender um conjunto de fatos em sua evolução no tempo, diacronicamente, que propiciou uma reconstrução, *a posteriori*, na perspectiva do presente e da trajetória do PNAIC, tanto nos documentos orientadores quanto na valoração indicada pelas participantes. No biograma que trato como institucional, de caráter inédito, pois se refere à trajetória do PNAIC, trabalhei com as colunas: fases, cronologia, idade, contexto político, acontecimentos e valoração; e com as linhas: gestação, nascimento, crescimento/implementação, crescimento, estagnação/ampliação, estagnação/dificuldades estruturais, rupturas/mudanças estruturais, de financiamento e de modalidade de formação, e finalização.

Ambos os biogramas também foram alimentados com a análise de documentos que se fez presente para observar as relações entre as prescrições do programa e os sentidos atribuídos a elas pelas participantes e por mim. Eles serviram para complementar informações obtidas nos relatos das participantes e suas diferentes interpretações. Também se constituíram em um tipo de “arqueologia da memória e do significado” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 158), quando acionaram memórias de momentos importantes, pessoas e eventos. A imagem de um jogo, de um recurso no ensino de matemática, encontrada em um caderno, em uma fotografia, em um mural, desencadeou relatos sobre a temática. Relações entre a infância, a graduação e a docência nos anos

iniciais foram reconfiguradas, comparadas, replanejadas. Ainda auxiliaram compreender os distanciamentos e as aproximações do trabalho prescrito e do trabalho real<sup>5</sup>, portanto, foram fontes relevantes de informações, sendo passíveis de críticas por parte das participantes ou referências (apoio) para suas práticas.

Assim agreguei a análise de documentos referentes ao PNAIC, com o objetivo de lançar um olhar atento quanto à sua autoria, ao público a que se dirigiu, formato (estrutura), contexto, fazendo uma leitura em termos de seus símbolos e significados, como foram construídos, reconstruídos ou empregados ao longo da trajetória do programa, mediante a interpretação das professoras e das coordenadoras pedagógicas. Uma característica destacada, nesta análise, também perpassa pelas mudanças políticas no órgão gestor (MEC), vinculadas a processos de novas lideranças do País, que foram associadas a mudanças estruturais e financiamentos do programa de formação que foi informada na coluna “contexto político” do biograma do programa (SILVA, 2022, p. 88-93).

Diferentes dispositivos de produção de dados favorecem a credibilidade e a validação da pesquisa, na medida em que permitem complementar, ampliar e cruzar as informações, para uma melhor compreensão do programa de formação de professores e sua relação com a prática escolar.

### **APROFUNDANDO “LA MIRADA”**

La función del investigador es ampliar la mirada, iluminando la cuestión, o haciendo más compleja o sensible la percepción y el entendimiento (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 146).

A pesquisa narrativa é uma produção textual que se preocupa com a experiência vivida e seu significado no presente narrado. Envoltos em tempos e espaços distintos, de vivências e de relatos, conta com a participação do narrador, do intérprete, dos textos e do leitor.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 147, grifos dos autores, tradução nossa), o processo de investigação do ponto de vista narrativo inclui pelo menos quatro elementos:

1 – “*Um narrador*, que conta suas experiências de vida” e, neste estudo, temos as professoras e as coordenadoras pedagógicas nesse papel (no qual me incluo).

2 – “*Um intérprete* ou investigador, que interpela, colabora e lê os relatos para elaborar um informe”. Sigo sendo este intérprete com a produção da tese.

3 – “*Textos*, que recolhem tanto o que se narra no campo”, aqui entendido como as entrevistas narrativas, as orientações escritas institucionais e os cadernos de formação do PNAIC,

---

<sup>5</sup> Trabalho prescrito “designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, “o trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. [...] A expressão ‘trabalho real’ designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em situação concreta. Assim a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível” (BRONCKART, 2006, p. 208, grifo do autor).

“como textos elaborados posteriormente” como resultados de interpretações dos textos de campo que são apoiados em um marco teórico e metodológico;

4 – “*Leitores*, que irão realizar a leitura das versões publicadas da investigação narrativa”. Por isso, implica em complexas relações entre diferentes vozes, marcadas por trajetórias comuns ou não que, em última instância, apresentam sentidos conferidos pelo intérprete (pesquisador) que decide o que pode vir à tona.

Dizer na pesquisa narrativa de qual espaço e tempo o narrador e o intérprete falam é fundamental para a interação e o entendimento do leitor, por isso é fundamental um relato autobiográfico no texto de pesquisa e a apresentação dos participantes.

Eu, como a intérprete, procuro uma “*validação consensual*”, articulando diferentes vozes do ambiente de pesquisa: professoras, coordenadoras pedagógicas, gestores, orientações institucionais escritas do programa, referencial teórico e metodológico, com as minhas próprias vozes. Ainda procuro uma “*corroboração estrutural*” recorrente de distintas fontes: entrevistas com os participantes da pesquisa, documentos oficiais sobre o programa e meus registros e memórias, com o objetivo de realizar uma “*adequação referencial*”, ou seja, localizar e identificar qualidades e atribuir significados aos enunciados das participantes a partir de referenciais metodológicos e teóricos escolhidos, além de minhas próprias impressões construídas ao longo da minha trajetória profissional e de pesquisadora (EISNER, 1998 *apud* BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 146, grifos dos autores, tradução nossa).

Portanto, esse processo de pesquisa desde a sua proposição até o informe final (a TESE), carrega as minhas marcas pessoais, valores, crenças nos modos de interpretar o PNAIC e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional docente. A composição final da análise narrativa é forjada pela subjetividade da pesquisadora, pelas escolhas no e do percurso de pesquisa, acrescentando os conhecimentos histórica e academicamente construídos sobre os temas tratados por meio do referencial teórico utilizado.

A atitude de inquietação e busca se impõe no processo da pesquisa, e os fenômenos também podem mudar, dependendo de como nos posicionamos dentro do contexto da pesquisa. E assim aconteceu, passei de uma perspectiva de ouvinte para uma de participante, ao trazer meus relatos sobre o programa para dialogar com os das participantes e com o desafio da função de intérprete de todos os textos de campo – meus registros, as entrevistas, os biogramas, o referencial teórico, para meus leitores.

Quando tento enquadrar minha pesquisa em etapas, procurando ter clareza e comunicar meu método na pesquisa narrativa, tenho dificuldades de defini-lo linearmente. Remeto-me a Clandinin e Connelly (2015, p. 172) que exploram três conjuntos de aspectos em relação ao método, compartilhados a seguir.

Um primeiro aspecto se refere às “*considerações teóricas*”, indicando a necessidade de o pesquisador optar por uma visão narrativa da experiência. Julgo que nesse aspecto fui tentando assumir e viver, durante o doutorado, entendendo que já iniciava minha prática parcialmente quando no mestrado fiz um estudo etnográfico. Mas a imersão na perspectiva narrativa aconteceu nos últimos três anos do doutorado no GREPEM. O desafio da visão e da escrita narrativa foi posto pelo meu orientador, sendo aprofundada em autores, pesquisadores, eventos e experimentações de

algumas práticas como entrevista narrativa, apropriação e construção de biogramas, cruzamentos de minhas experiências com o fenômeno de estudo (PNAIC) e com as experiências de professoras e coordenadoras pedagógicas que vivenciaram a mesma formação, atentando para o espaço tridimensional da pesquisa, quer sejam as dimensões temporais, sociopessoais e os lugares, são acionados nas entrevistas e na escrita dos textos de campo e de pesquisa.

Assumir-me como pesquisadora narrativa foi necessidade indicada na banca de doutoramento, eu até achava que fazia isso. Mas, ao ler e reler sobre o tema, a cada nova conversa (leitura) com os textos, aspectos diferentes eram ressaltados. Muitas cores de marca-textos, lápis e caneta indicavam minhas muitas visitas aos mesmos textos para minha imersão na abordagem narrativa. A leitura e o estudo de textos também escritos, na forma narrativa, me auxiliaram a ressignificá-los, inspirando-me nessa escrita.

Um segundo aspecto tratado por Clandinin e Connelly (2015) é sobre os “textos de campo prático – considerações orientadas”, o que remete à importância de o pesquisador fazer a transição entre os textos de campos e o texto de pesquisa. Assim como foi negociada a entrada no campo de pesquisa, as entrevistas e suas transcrições, no meu caso, também a construção dos biogramas, foi preciso a negociação para um afastamento desses textos de campo para que fossem construídos sentidos a partir deles, para se tornar um texto de pesquisa. Esse processo é “[...] complexo quando nós percebemos que nos apaixonamos não apenas por nossos participantes, mas também por nossos textos de campos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 176). A Profa. Dra. Hilda Micarello, na banca de qualificação, chamou a atenção para essa fala apaixonada que tenho sobre o PNAIC, evidenciando a importância de nessa transição fazer escolhas e aprofundamentos para chegar ao texto de pesquisa.

Fui construindo essa compreensão ao longo do aprofundamento da perspectiva narrativa, mas ainda tenho uma relação amorosa com o programa e sempre me remeto a ele em minha prática de professora e coordenadora pedagógica, formadora-pesquisadora. Utilizo seus exemplos, atividades, livros que estão nas escolas e, assim, justifico a minha fala e escrita para tratar em alguns momentos, como se o programa ainda estivesse em prática. Penso que de certa maneira está, porque repercute nos meus espaços. Daí a importância do aspecto seguinte para se pensar em método narrativo.

O terceiro aspecto trata das “considerações analítico-interpretativas”, deixar a paixão de lado na construção do texto de pesquisa, sendo norteada pela questão sobre o seu sentido e sua significância social para as participantes, para mim, para a comunidade científica na área de formação de professores, de Alfabetização Matemática e de educação, de forma geral. A tarefa de compreender e interpretar os sentidos construídos pelas participantes sobre o PNAIC, em especial o de Matemática, é árdua. Muitas transcrições, muitos acionamentos de memória e muitos biogramas que deviam condensar se agigantavam. Como separar o trigo da palha? O que é central e o que é apenas um acessório para compor o texto de pesquisa? Tudo parece importante para recriar a experiência com o PNAIC, desde as experiências com a matemática como alunas na educação básica, quando muitas construíram a crença de uma matemática inalcançável e abstrata até a sua prática atual em que narram atividades com seus alunos a partir do PNAIC.

Ler, reler e comunicar alguns desses sentidos em eventos e disciplinas do doutorado propiciaram-me construir “textos provisórios”<sup>6</sup>, que favoreceram aprofundamentos e definições nas escolhas de categorias temáticas. Esses textos provisórios<sup>7</sup> foram escritos em diferentes tempos e para diferentes objetivos e ajudaram muito nessa transição dos textos de campo para o texto de pesquisa. Suas inúmeras leituras e reorganização sempre abrem outras possibilidades de reconstrução de sentidos e de significância social para comunicar aos leitores.

## PARA (NÃO) CONCLUIR

No aprofundamento da abordagem narrativa, foi possível relacionar e vivenciar os aspectos descritos pelos autores que tratam dessa perspectiva além de articular com os momentos de minha caminhada acadêmica, de meu desenvolvimento profissional, ajudando-me a fazer escolhas mais conscientes, com base no princípio de que o método em pesquisa narrativa não pode ser deslocado do fenômeno. Sendo imbricado com ele, é composto por um modo próprio de investigar, respeitando o princípio geral de polifonia, ou seja, articular a voz das participantes e da pesquisadora em seus tempos e espaços.

Minha questão de pesquisa e meus objetivos foram reorientados nesse caminho, favorecendo minhas reflexões sobre o fenômeno da pesquisa e ampliando meus horizontes. Minha questão inicial sobre as contribuições do PNAIC para a prática de professoras e coordenadoras pedagógicas foi se modificando, à medida que avançava na pesquisa (entrevistas, análise e escrita final), retratando que “Não é uma pergunta que é respondida de pronto no começo da investigação [...]. Na medida em que o pesquisador lê e relê seus textos de campo [...], o fenômeno, o ‘o que’ da pesquisa, está entre os pontos que se põe ao pesquisador” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 170, grifo dos autores).

Compreendi que, na pesquisa narrativa, assumimos uma perspectiva interpretativa e hermenêutica, ou seja, o seu caráter interpretativo é um caminho que se presta a entender os sentidos dos relatos das professoras e das coordenadoras sobre o PNAIC, que se desdobraram nos sentidos da matemática em seu desenvolvimento profissional. O caráter hermenêutico, entendido também como arte de interpretar, estabelece princípios e conceitos para o pesquisador interpretar a interpretação das participantes ancorados em pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliam na recriação das histórias contadas.

Optei pela forma de escrita narrativa, atentando para sua coerência e trazendo elementos do meu desenvolvimento profissional, pois “[...] para a pesquisa narrativa é mais produtivo

---

<sup>6</sup>Os textos provisórios são tratados na obra de Clandinin e Connelly (2015, p. 179) como “[...] textos situados nos espaços entre textos de campo e a versão final dos textos de pesquisa publicados [...]. Esses textos provisórios tomam formas diferentes e variam de acordo com as circunstâncias em torno da vida da pesquisa [...] são construídos no processo de pesquisa”.

<sup>7</sup>Dentre os textos provisórios produzidos, compartilho: “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contribuições para a prática docente na educação básica e no ensino superior*” (SILVA, 2020); “*Formação e prática de professores nos anos iniciais: o que pode uma Caixa Matemática?*” (SILVA; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2021); “*Formação do professor que ensina Matemática: o que contam os biogramas sobre os processos formativos?*” (SILVA; REZENDE; CARNEIRO, 2020); “*A participação da coordenação pedagógica no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa*” (SILVA; CARNEIRO, 2020a); “*A utilização do biograma no processo de pesquisa: formação e prática do professor que ensina matemática*” (SILVA; CARNEIRO, 2020b).

começar com explorações do fenômeno da experiência em vez da análise comparativa de vários arcabouços teórico-metodológicos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 174) tendo a consciência de que:

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 97).

Assim, considero que a pesquisa narrativa pode romper com as investigações “fechadas” em sua estrutura e ser uma escolha de interesse para abordar fenômenos em outra perspectiva, além de os dispositivos discutidos permitirem outro olhar para os dados.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Maria A. Biograma profissional: procedimento metodológico para a aproximação ao singular e coletivo nas pesquisas. *In*: FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair M.; GONÇALVES, Terezinha V. O. (org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 55-72.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRONCKART, Jean P. Por que e como analisar o trabalho do professor. *In*: MACHADO, Anna R.; MATENCIO, Maria L. M. (org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair M.; GONÇALVES, Terezinha V. O. (org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martins W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 90-113.
- MARCELO, Carlos G. La evaluación del desarrollo profesional. *In*: MARCELO, Carlos G. (coord.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Barcelona: Da Vinci, 2011. p.11-21.

MONTEIRO, Filomena A.; NACARATO, Adair M.; FONTOURA, Helena A. (org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CVR, 2016.

NACARATO, Adair M. Narrativas de professores que ensinam matemática como dispositivo de pesquisa e de (auto) formação. *In*: MONTEIRO, Filomena A.; NACARATO, Adair M.; FONTOURA, Helena A. (org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CVR, 2016. p.173-186.

PASSOS, Cármen L. B. Trajetória de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais marcada em narrativas. *In*: FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair M.; GONÇALVES, Terezinha V. O. (org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 181-193.

SÁ, Maria A. A.; ALMEIDA, Laurinda R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 185-192, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010). Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, Jane Maria Braga. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contribuições para a prática docente na educação básica e no ensino superior. *In*: FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula Pinto dos Santos (org.). **Diálogos sobre formação e trabalho docente**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 92-139.

SILVA, Jane Maria Braga. **Uma dezena de coisinhas à toa que fazem a gente gostar de matemática**”: do direito de aprendizagem do PNAIC ao direito de aprendizagem da docência. 2022. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

SILVA, Jane Maria Braga; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. A participação da coordenação pedagógica no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: CONGRESSO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DE SUPERVISÃO, 1., 2020a, Portugal. **Resumos** [...]. Portugal: UA Editora, 2020a. p. 160-161.

SILVA, Jane Maria Braga; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. A utilização do biograma no processo de pesquisa: formação e prática do professor que ensina matemática. *In*: REUNIÃO REGIONAL SUDESTE DA ANPEd (Forma remota), 14., 2020b, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, ANPEd Sudeste, 2020b. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Jane Maria Braga; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Formação do professor que ensina Matemática: o que contam os biogramas sobre os processos formativos. *In*: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj, CNPq, Capes, Endipe/DP et Alii, 2020. p. 425-433. *E-book*.

SILVA, Jane Maria Braga; ALMEIDA, Marcos Adriano; OLIVEIRA, Sandra Alves de. Formação de professores nos anos iniciais: o que pode uma caixa matemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, MT, 2019.

SILVA, Jane Maria Braga; ALMEIDA, Marcos Adriano de; OLIVEIRA, Sandra Alves de. Formação e prática de professores nos anos iniciais: o que pode uma Caixa Matemática? *In*: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de. **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p. 459-472. *E-book*.

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria C.; VICENTINI, Paula P. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia R.; PRADO, Guilherme V. T. (org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.