

Ações de Insubordinação Criativa Reveladas na Narrativa Autobiográfica de uma Professora de Matemática

Creative Insubordination Actions Revealed in the Autobiographical Narrative of a Mathematics Teacher

DOI: [10.37001/ripem.v9i3.2225](https://doi.org/10.37001/ripem.v9i3.2225)

Patrícia Corrêa Santos¹
Instituto Federal Baiano
pro.patricia@hotmail.com

Celi Espasandin Lopes
Universidade Cruzeiro do Sul
Universidade Cidade de São Paulo
celi.espasandin.lopes@gmail.com

Resumo

Este estudo revela algumas ações de insubordinação criativa a partir da narrativa autobiográfica de uma professora de Matemática que atua nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar e analisar ações de insubordinação criativa inseridas na prática docente e as estruturas contextuais em que se manifestam. Neste texto, será apresentada parte da análise da narrativa da professora Alice, pertencente a um grupo de 12 professores entrevistados, a qual conduziu a fundamentação deste estudo, proporcionando, a partir de sua voz e perspectivas, novas reflexões acerca da prática docente. Fundamentada na proposta desenvolvida por Fritz Schütze, a análise parcial dos dados apresenta indícios de como se desenvolvem as ações de insubordinação criativa de Alice, seu perfil docente, os fatores que influenciaram suas ações e a estrutura do contexto em que se apresentaram. As ações de Alice tinham o propósito de favorecer seus alunos no que tange à aprendizagem de matemática e também a questões de relevância social. Meio a um contexto educacional acomodado às limitações do sistema, suas ações foram motivadas pela figura de um seu professor e de suas crenças e concepções sobre as reais necessidades do seu aluno, concretizando um sólido movimento em prol de um ensino de matemática mais igualitário.

Palavras-chave: Educação matemática; Insubordinação criativa; Pesquisa biográfica; Narrativas autobiográficas; Entrevista narrativa.

¹Bolsista do programa de suporte à pós-graduação de instituições de ensino particulares (PROSUP-CAPES) pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Abstract

This study reveals some actions of creative insubordination from the autobiographical narrative of a math teacher who works in the final years of elementary school. The objective is to identify and analyze creative insubordination actions inserted in the teaching practice and as contextual structures in the manifest. In this text, part of the analysis of the narrative of Professor Alice will be published, belonging to a group of 12 interviewed teachers, which will be conducted to base this study, from her voice and perspectives, new reflections on teaching practice. Based on the proposal developed by Fritz Schütze, a partial analysis of the data presents indicators on how to develop actions such as Alice's creative insubordination, her teaching profile, the factors that influence her actions and the structure of the context in which they describe themselves. As actions taken by Alice were developed with the objective of favoring her students, which also means learning mathematics too, issues of social relevance. Amid an educational context accommodated to the limitations of the system, Alice's actions were motivated by the figure of her teacher and her beliefs and conceptions about the real needs of her student, making a solid movement in favor of offering a more mathematical teaching egalitarian.

Keywords: Mathematics Education; Creative insubordination; Biographical research; Autobiographical narratives; Narrative interview.

1. Introdução

Este estudo explora as ações de uma professora de Matemática do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva do conceito de insubordinação criativa, ao narrar parte da sua história de vida profissional e acadêmica. Apresenta as estruturas contextuais em que essas ações acontecem, o perfil da professora e seu olhar crítico sobre a realidade do ambiente escolar. O objetivo é identificar e analisar ações de insubordinação criativa inseridas na prática docente e as estruturas contextuais em que se efetivam, proporcionando discutir as possíveis contribuições dessas ações no processo de ensino-aprendizagem de matemática.

O interesse investigativo pelos anos finais do Ensino Fundamental está pautado na relevância dos objetivos educacionais previstos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (Brasil, 2013), fundamentados em questões sociais e ambientais, com base na compreensão do sistema político, da economia, das artes, da tecnologia, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Objetivos que buscam amparar o aluno em um momento complexo de transição entre a infância e a adolescência. Contudo, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (Brasil, 2017), números alarmantes denunciam o insucesso do planejado, e o índice das taxas de reprovação e de abandono escolar do 6.º ao 9.º ano reflete uma realidade preocupante. O final desse ciclo é marcado por um baixo desempenho escolar. Particularmente, em matemática a situação é a seguinte: ao fim do 5.º ano, 44% dos alunos aprenderam o adequado na resolução de problemas matemáticos, contra apenas 15% dos alunos do 9.º ano, na rede pública de ensino (QEd, 2017).

Essa realidade de baixo rendimento em matemática nos anos finais do Ensino Fundamental vem sendo revelada nos últimos anos pelo INEP. Pesquisas como a

realizada em 2012 pela Fundação Victor Civita (FVC) buscam explicações para os resultados do Censo Escolar. Uma de suas conclusões, mais uma vez, situa a atuação do professor no centro das atenções, pois se discute sobre a sua formação e limitações no contexto contemporâneo. Diante de tais resultados, é esperado que o professor busque por meios que possam compor um cenário educacional mais igualitário, que apresente propostas bem adequadas às necessidades da realidade escolar. Com o professor é compartilhada a responsabilidade de instruir futuras gerações para enfrentar aos desafios globais.

Contudo, Hargreaves (1994) alerta para o fato de que esse processo de mudança na atuação docente e no sistema educacional é caracterizado por uma “ironia sistemática”, quando se rejeitam propostas bem-intencionadas – como, por exemplo, as que objetivam respeitar os princípios dos professores e as que promovem seu crescimento profissional –, tornando-as contraproducentes, pois, por vezes, elas são reduzidas a modelos mecanicistas, enquanto são supervisionadas por um controle burocrático envolto em uma colegialidade artificial.

Com efeito, ainda segundo Hargreaves (1994), muitas estratégias administrativas de mudanças ameaçam o próprio desejo de ensinar dos professores. Pesquisadores como Gutiérrez (2013) nos alertam para esse fato e indicam que os professores precisam manifestar seu parecer político diante da situação, devem ter voz ativa diante da atual configuração das políticas públicas concernentes aos professores, as quais revelam características de opressão, ao referir-se ao trabalho docente e ao trato dos professores com os seus alunos. Segundo Gutiérrez (2013), essa possível manifestação docente resultará em ações de insubordinação criativa.

De fato, assim como observado por Hargreaves (1994), no planejamento e na constituição de projetos e políticas educacionais, o clima é de pouca receptividade à participação de professores, os quais, na realidade, são instruídos, por vezes, a executar apenas o que o sistema educacional entende como o ideal para a formação de seus alunos. Como consequência desse cenário, com intuito de preservar seu *status* profissional, muitos professores assumem uma postura tradicional e conservadora, contradizendo a necessária mudança na educação e na formação de futuras gerações. Esse fato nos remete a questionamentos um tanto quanto intrigantes, como, por exemplo, por que razão a culpa dos baixos índices de aproveitamento de alunos recai sobre o professor, já que, via de regra, ele apenas executa e cumpre normas e diretrizes educacionais.

Ainda assim, mesmo diante da tentativa do sistema de limitar a prática docente, de alguma forma, uma parcela dos professores apresenta reação adversa às indicações institucionais, ao procurarem atender às expectativas e às necessidades de mudança no sistema educacional. Ocasionalmente, essa distinta reação é caracterizada por uma postura de não conformismo com o sistema educacional imposto e se manifesta como rompimento com a burocrática condição educacional em que os professores se encontram, ao buscarem, com autonomia, priorizar a aprendizagem de seus alunos.

Com isso, como dito anteriormente, o sistema educacional gera uma falha, quando isola e exclui os professores de discussões e do desenvolvimento de estruturas educacionais, que deles dependem. E, assim, o sistema compõe uma realidade em que nem todos os indivíduos participantes do contexto atuam com igualdade de colaboração. Entretanto, esse mesmo sistema simultaneamente desafia o professor a apresentar soluções para crises existentes, mesmo podendo sua autonomia. É também nesse dilema de existência profissional que os professores tendem a desenvolver ações de

insubordinação criativa quando percebem que o sistema educacional não atende as reais necessidades dos seus alunos.

Em razão das expectativas que envolvem esse conceito, utilizamos as narrativas de professores de Matemática na identificação dessas ações no desenvolvimento da prática docente, e das situações correntes que os motivam a apresentá-las. Atentamo-nos para o que diz D'Ambrosio e Lopes (2014, p. 29) sobre ação de insubordinação criativa, que o seu desenvolvimento requer “ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas” e que seu princípio está pautado no bem comum do próximo. Entendemos que tratar desse tema nos remete a uma variedade de questões político-educacionais, de justiça social e responsabilidade moral e, conseqüentemente, a um movimento de positivas possibilidades referentes ao fazer humano, diante dos desafios existentes na dinâmica do seu dia a dia.

2. O que dizem, onde e como, sobre insubordinação criativa?

O conceito de insubordinação criativa apareceu formalmente, pela primeira vez, em um minucioso relatório etnográfico como resultado de uma pesquisa com foco na direção escolar, realizada por Morris et al. (1981), em 16 escolas de Chicago, nos EUA. O estudo tratou da insubordinação criativa como uma postura de oposição por parte dos diretores, ao lidar com a burocracia educacional advinda de órgãos superiores, sempre com o propósito de proteger moralmente a escola, os alunos e os professores.

Nesse estudo são apresentados diretores que, por vezes, acabaram tomando decisões que não atendiam às expectativas de seus supervisores, ao praticarem, quando sentiam necessidade, desobediência às ordens expressas nas diretrizes institucionais e/ou nas políticas educacionais em prol do bem comum escolar e da preservação da ética moral e da justiça social. Com isso, essa pesquisa objetivou desvelar as conseqüências da influência dos diretores escolares sobre alunos e professores; pais e comunidade; em seus superiores na hierarquia administrativa; e em si mesmos como profissionais, quando demonstravam autonomia em suas decisões. Como parte do resultado da pesquisa de campo, são apresentados os perfis dos diretores que, na sua maioria, tinham características diferenciadas, ao manifestarem sensibilidade às necessidades humanas de seu entorno, enquanto passavam a maior parte do tempo em contato direto com funcionários, professores e alunos. Morris et al. (1981) afirmam que a tomada de decisão dos diretores se baseia em expectativas impessoais e que a necessidade de desobedecer a ordens tem a finalidade de diluir os efeitos desumanizantes dessas ordens, se executadas, tornando-os mais próximos dos princípios de uma boa administração.

A partir desse estudo, conseqüentemente, o conceito de insubordinação criativa ganhou outros sinônimos em diferentes áreas de conhecimento. Em 1990, Hutchison publicou uma pesquisa com 21 enfermeiras de diferentes contextos clínicos, sobre suas experiências, ao quebrarem protocolos e regras para proteger os pacientes em tratamento e dar-lhes melhores condições. O estudo revelou que as ações de desobediência às ordens eram conduzidas por certo grau de preocupação, pois as enfermeiras valorizavam o conforto e a autonomia dos enfermos. Ao referir-se a tais ações e descrever tal comportamento, Hutchison (1990) empregou o termo “subversão responsável”, como constructo, e concluiu que, dadas certas condições, como conhecimento, ideologia e experiência, as enfermeiras tendiam a ser envolvidas em ações de subversão responsável. Com isso, o autor descreve o rompimento das normas como “flexibilização de regras”, ou seja, as enfermeiras aplicavam estratégias como: fingir desconhecimento ou interpretar

de forma lenta as normas; contornar as informações; encorajar pacientes a desfazer tratamentos e interpretar ordens flexivelmente. Seguindo com a conclusão do estudo, o autor enfatiza que as enfermeiras, antes de agir, avaliavam a condição do paciente, o contexto e a regra, e, por conseguinte, as consequências do rompimento com a norma.

Na mesma perspectiva do estudo de Morris et al. (1981), Keedy (1992) também trabalhou com a insubordinação criativa de diretores. Seu estudo evidencia a autonomia de quatro diretores do Ensino Médio como um importante componente na conquista do sucesso em suas profissões. O conceito de insubordinação criativa é aplicado pelo autor, ao descrever o comportamento dos diretores que, com habilidade de gerenciamento e liderança, trabalharam com independência, sem o apoio político dos seus superintendentes e supervisores, e melhoraram as condições das escolas. Com isso, o novo contexto escolar foi interpretado como uma boa oportunidade para a criação de meios que beneficiem a escola em sua melhoria, uma vez que os quatro diretores desenvolveram e aplicaram ações específicas do local, de forma autônoma em relação a seus superiores.

Embaladas por um cenário onde a autonomia assume o papel principal, no geral, as primeiras pesquisas sobre o conceito de insubordinação criativa abordam a questão do gerenciamento de diretores escolares. Elas proporcionaram um novo olhar sobre a atuação do diretor, pois eles obtiveram sucesso quando não se limitaram a apenas gerenciar instruções advindas de seus superiores, mas exerceram papel ativo no desenvolvimento do ambiente escolar.

Roche (1999) resume vários estudos e conclui que os diretores pesquisados procuravam, no geral, alterar, adaptar ou ignorar as políticas do sistema escolar por acreditarem que, de alguma forma, se executadas, afetariam injustamente professores, alunos, família e comunidade escolar.

A insubordinação criativa tem dois propósitos principais: garantir que as diretivas do sistema não atinjam de maneira injusta ou inadequada professores e alunos e evitar a possível reação adversa que o desafio imediato possa acarretar. Crowson (1989) e Haynes e Licata (1995) argumentam que quando os diretores usam a insubordinação criativa, eles adotam comportamentos contra burocráticos que, frequentemente, contêm um elemento moral projetado para amenizar as consequências antieducacionais. (Roche, 1999, p. 257)

2.1. Insubordinação Criativa na Educação Matemática

Em 2013, com um viés mais político, Gutierrez ampliou os estudos sobre insubordinação criativa com foco em diretores de escolas, ao relacionar as ações de professores de Matemática com a resistência a políticas e diretrizes burocráticas, num contexto que envolve questões sobre racismo, classe e linguagem. A autora investigou a forma como alguns professores dessa área “assumem riscos em seus contextos de trabalho para defender alunos historicamente marginalizados” (Gutierrez, 2015, p. 02, tradução nossa).

Gutierrez (2013) aborda o conhecimento político para o ensino de Matemática, levando em consideração a história do ensino e aprendizagem de matemática em uma sociedade global. Como fruto de seu estudo, segundo a autora, articulou “tanto um modelo, de formação de professores, que apoia o desenvolvimento do conhecimento político, como a taxonomia de estratégias de insubordinação criativa e práticas de

linguagem que impedem que os professores sejam demitidos em situações políticas” (Gutierrez, 2015, p. 02, tradução nossa).

Com base em um trabalho e estudo longitudinal, desenvolvido com 19 professores da Matemática secundária, Gutierrez (2013) afirma que os professores aprenderam a desenvolver seu conhecimento político e sua disposição a assumir riscos em nome dos alunos. Isto é, em vez de procurar entidades externas classificatórias, como as que apresentam pontuação de alunos em testes estatais e a sua própria pontuação de desempenho nas avaliações docentes ordenadas pelo distrito, os professores foram orientados a se olhar no espelho e a se perguntar se estão fazendo o que planejaram fazer como professores, algo que ela chama de “Teste de Espelho”. “Guiados por sua ética, esses professores aprenderam a ser criativos na maneira como falam e agem com os outros em seus ambientes de trabalho, de modo que sejam bem sucedidos em defender os jovens e não simplesmente dispensá-los” (Gutierrez, 2016, p. 04, tradução nossa).

Com isso, a autora acredita que, dado o estado atual da educação, que nos impede, como professores, de agir de acordo com o que é de real interesse de nossos alunos e de seu aprendizado, resta-nos, como alternativa, ignorar ou flexibilizar as normas, ou, ainda, subvertê-las, solitariamente, a portas fechadas. Podemos aprender com professores que negociaram com sucesso a política em seus ambientes de trabalho, para defender que seus alunos aprendam matemática criativa e significativa como consequência, desenvolvendo identidades matemáticas mais sólidas.

Em 2014, as pesquisadoras Beatriz D’Ambrosio e Celi Lopes apresentaram o conceito de insubordinação criativa à Educação Matemática brasileira, em seu artigo “Subversão responsável² de uma professora, propiciado por seu processo de desenvolvimento profissional” e, no mesmo ano, publicaram o primeiro livro da coleção *Insubordinação Criativa, Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas*, o qual teve como fonte de estudo as narrativas de professoras participantes de um grupo colaborativo. As autoras refletem sobre o complexo educacional existente em torno do movimento reflexivo sobre o desenvolvimento profissional docente, a autonomia, a criatividade e o processo de autoformação na educação matemática. A partir de suas reflexões, apresentam o conceito

[...] como uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas. Ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento de busca. (D’Ambrosio & Lopes, 2014, p. 29)

Portanto, como educadores, apresentar ações de insubordinação criativa implica ter conhecimento de causa política, social e cultural do contexto em que se inserem, requer atenção e responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem. É necessário ter ética e, acima de tudo, interesse no bem-estar de seus alunos, mesmo que se contraponha a diretrizes preestabelecidas. Para isso, os professores “têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, é preciso

²O termo “insubordinação criativa” – inicialmente utilizado por Hutchison em 1990 na área da enfermagem – é igualmente definido por D’Ambrosio e Lopes (2014) como “subversão responsável”.

mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, sentimentos e seu saber-fazer” (D’Ambrosio & Lopes, 2015, p. 4).

Em 2015, D’Ambrosio e Lopes acrescentaram ao seu discurso manifestações de insubordinação criativa na postura de pesquisadores da área da Educação Matemática. As autoras observaram que esses pesquisadores têm apresentado questionamentos, tais como:

[...] posicionamentos metodológicos rígidos; perspectiva avaliativa da produção do outro; incoerências entre práticas e relatos de pesquisas; ação política contraditória ao discurso; critérios aleatórios utilizados para avaliar a qualidade da produção científica; distribuição de verbas para produção científica; avaliação quantitativa das publicações; posição do pesquisador como intelectual (dono do saber) nos relacionamentos entre professor e aluno e pesquisador e sujeito. (D’Ambrosio & Lopes, 2015, p. 4)

Segundo as autoras, esses questionamentos apresentam características conflituosas com a pesquisa tradicional. Constituem-se como insubordinadamente criativos, ao mesmo tempo em que refletem o verdadeiro papel do pesquisador diante do seu compromisso com a vida humana (participantes da pesquisa) e/ou dos documentos consultados durante o processo de investigação. Sobre esse contexto, espera-se originalidade. Afinal, pesquisa que nasce e se desenvolve com formato moldado (padronizado) fragiliza suas condições de apresentar resultados fidedignos ao fenômeno investigado, pois subentende que o estudo é sobre algo desconhecido e pode até apresentar hipótese, mas não conclusão prévia.

Nesse aspecto, D’Ambrosio e Lopes (2015) refletem sobre o contexto em que se inserem o professor e o pesquisador da área da Educação Matemática, alertando para a complexidade educativa inerente ao teor de sua profissão. Segundo as autoras, como educadores e pesquisadores, devemos considerar a diversidade dos contextos em que estão imersos as salas de aulas e os alunos, além das experiências e dos saberes profissionais emergentes de nossas vivências, pois será necessário colocar-nos presentes, ao tomar decisões e realizar ações que, muitas vezes, serão subversivas ao sistema e exigirão, na sua realização, criatividade e responsabilidade.

3. Narrativa autobiográfica

Portanto, a partir das argumentações aqui expostas e da perspectiva do conceito de insubordinação criativa, a abordagem de cunho biográfico se apresentou como uma escolha de metodologia de pesquisa pertinente ao que foi objetivado, pois entendemos que o ato de biografar possibilita estudar e compreender o modo como as pessoas atribuem sentido a suas experiências e as estruturam. Ademais, essa abordagem permite também destacar a construção da consciência histórica de si e seus entendimentos sobre o meio onde vivem, a partir da “biografização” (Passeggi et al., 2011).

Dessa forma, assumimos a prática das histórias de vida dos professores, por se tratar de uma importante fonte de produção de dados. Essa abordagem oportuniza, ao contador de sua história de vida, apresentar suas ideias, crenças, concepções; falar de suas experiências pessoais e perspectivas sobre o contexto em que se encontra. Bertaux (2010) dialoga com essa configuração, ao afirmar que uma história de vida é sempre uma narrativa sobre a prática social do narrador, ao se relacionar com o meio do qual faz parte, e essa subjetividade pode ser interpretada como conhecimento científico. Historicamente,

o estudo de narrativas está relacionado com a progressiva compreensão de que contar histórias desempenha importante papel no entendimento de fenômenos sociais.

Entendem Bolívar et al. (1998) ser a narrativa um tipo de abordagem conceitual, como também um método de investigação e interpretação, que se caracteriza como uma metodologia hermenêutica que possibilita compreender a experiência humana e também a forma como se constitui o grupo ao qual ele pertence. Assim, a narrativa se configura como uma prática de contar história e como uma abordagem de pesquisa baseada em ações individuais temporais que utilizam dados biográficos em sua análise.

A autobiografia, considerada por Pineau e Le Grand (2012) como uma das representações da prática do uso das histórias de vida, constitui-se da escrita (grafia, oral ou mídia) de uma fração ou da totalidade da vida expressa pela própria pessoa. Nessa perspectiva, interessou a este estudo ter acesso a parte da história de vida – profissional e social, dentro do ambiente escolar – dos professores colaboradores da investigação de origem.

[...] podemos distinguir entre ‘história de vida’, como a expressão oral da vida ou fragmentos dela, geralmente a pedido do pesquisador; da autobiografia que é espontânea, e geralmente adota uma forma escrita. Embora a narração possa assumir outras formas (som ou filme), ela basicamente adquire esse caractere por escrito, daí a necessidade de transcrição. (Bolívar et al., 1998, p. 15)

Pineau e Le Grand (2012) concluem: “A história de vida é, antes de tudo, uma articulação narrativa de fatos temporais” (p. 160), e a memória, vista como base do método biográfico, se apresenta como lembrança narrada e pode proporcionar ao narrador acessar informações que justifiquem suas atuais concepções. Nesse aspecto, a narrativa autobiográfica é importante meio de condução, pois leva o narrador a recordar acontecimentos e experiências de vida que podem justificar seu posicionamento atual.

Assim, a narrativa autobiográfica se caracteriza como uma prática de linguagem representativa da memória recuperada sobre sua história de vida. Ou seja, a partir dessa abordagem, a pessoa efetua um resgate da sua biografia. Isso porque, no processo do relato autobiográfico, o narrador se posiciona em relação à sua história de vida, estabelece uma relação dialógica consigo mesmo e proporciona a si próprio a oportunidade de deter certo grau de criticidade sobre sua vida e o que se destaca em torno dela.

É a partir dessa perspectiva da narrativa autobiográfica, que este estudo a considerou no processo de investigação das ações de insubordinação criativa de uma professora que ensina matemática – por oportunizar conhecer, com base no relato sobre sua trajetória profissional e de formação, como se constituem suas ações e características do contexto em que se inserem. Dessa forma, as narrativas autobiográficas construídas e recolhidas dos professores colaboradores da investigação que deu origem a este estudo, se configuram como *corpus* de análise, por se centrarem em suas histórias de vida profissional, com foco em sua prática docente.

Para a discussão deste texto, trouxemos a narrativa autobiográfica – produzida a partir da Entrevista Narrativa (Schütze, 2011) – da professora Alice³, participante de um grupo de 12 professores entrevistados. Esse meio de produção de dados oferta e auxilia a compreensão das bases processuais dos caminhos de vida, ou seja, das trajetórias dos

³Nome escolhido pela professora entrevistada, com intuito de preservar sua identidade.

indivíduos pesquisados e permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências.

4. A professora Alice

Atualmente, Alice leciona matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Segundo a professora, os alunos são, em sua maioria, de baixa renda e alguns vivem em situações de vulnerabilidade social. Com uma atmosfera tranquila, o risco social que contorna a escola não reflete dentro do ambiente escolar, poucos casos foram registrados no histórico da escola. Alice relata que a estrutura física da escola é composta por ambientes que garantem o bom andamento das aulas.

Hoje, com 38 anos de idade, Alice afirma que, embora tenha uma carreira docente de 18 anos, ainda tem muito que aprender. O acesso a artigos de pesquisas científicas na área de Educação Matemática a faz refletir sobre sua prática: *“Eu começo a perceber a quantidade de falhas que tenho enquanto docente, [...] acabo me deparando com vários equívocos da minha prática em sala de aula”*.

Ela vem de uma família em que mãe e irmã são também professoras, e é nelas que por vezes procura apoio, nos momentos de dúvida e preocupação. Para o novo perfil dos alunos nos dias de hoje, Alice diz procurar apresentar uma matemática mais dinâmica e acessível. Uma de suas táticas é fazer uso dos possíveis meios de comunicação, utilizando ferramentas tecnológicas e redes sociais para criar grupos onde todos compartilham matérias, notícias e curiosidades sobre matemática. Acredita ser válido trazer para o ensino os elementos presentes no dia a dia do aluno.

Com experiência na direção e na vice-direção escolar, ela revela que suas concepções e crenças foram significativamente modificadas para melhor e que esse novo olhar sobre o seu entorno a fez perceber o quanto o ambiente escolar depende do professor. Com isso, diz ter consciência das muitas responsabilidades com o seu aluno e sua escola, e do seu próprio papel, que vai além de apenas ensinar matemática.

5. Insubordinação criativa na prática docente de Alice

A análise da narrativa da professora Alice foi conduzida, como já afirmamos, pelo modelo de análise de Entrevista Narrativa criado por Schütze (2007), com algumas adaptações à realidade pesquisada neste estudo. Com o objetivo de identificar e analisar ações de insubordinação criativa e as estruturas contextuais em que se efetivam, iniciamos com uma minuciosa leitura do texto narrativo (análise formal do texto), destacando as passagens narrativas, explicativas e argumentativas. Feito isso, buscamos as bases processuais do percurso traçado pela professora, ao narrar sua história docente (trajetória e contexto) e o seu conhecimento acerca dos acontecimentos e valores sobre sua experiência, o que possibilitou revelar a constituição do processo de individualização de Alice.

Após destacar as passagens textuais, realizamos uma descrição estrutural do conteúdo (Schütze, 2007), o que nos possibilitou identificar as ações de insubordinação criativa da professora e a estrutura social do contexto narrado por ela. Assim, com base na pesquisa de Gutiérrez (2015), identificamos os seguintes campos de análise na narrativa de Alice: desafios educacionais e sociais (aluno com problema social agudo,

redes sociais, processo avaliativo tradicional e falta de formação específica para atender alunos com necessidade especial); dinâmica de envolvimento (professora-aluno, professora-família, professora-gestão escolar); e estratégias de insubordinação criativa (não aplicar avaliação escrita, usar redes sociais como meio de aproximação entre professora e alunos, cursar libras para se comunicar com alunos surdos sem o apoio da escola, ofertar aulas extras em turno oposto sem o retorno da administração escolar, buscar parceria com universidades e posicionar o aluno como coautor do processo educacional). Feito o processo de análise desses campos de investigação, destacaremos, aqui, o processo avaliativo e a inclusão de alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

5.1. O processo avaliativo

No dia a dia escolar, temos observado que o processo avaliativo tem sido, para muitos professores, um desafio a ser enfrentado em sua prática. Considerada indispensável para o fazer humano e, conseqüentemente, em toda proposta de educação, “a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo o processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação” (Rabelo, 1998, p. 11). Nesse sentido, o processo avaliativo consiste em construir habilidades técnicas, sociopolíticas e culturais, focadas na formação do cidadão. Sob essa perspectiva, o que avaliar, como avaliar e quais contribuições a avaliação oferece são questões que inquietam os professores, ao buscar meios de viabilizar o processo, quando objetivam a constituição do aluno como ser atuante na sociedade.

Em seu relato, Alice expõe seus sentimentos sobre a avaliação escrita. Afirma ter dificuldade em quantificá-la e confessa que esse desafio se manifesta já durante o planejamento das aulas. Com isso, ela procura planejar vários meios de avaliar seus alunos cotidianamente.

A avaliação escrita, falo que é o meu calcanhar de Aquiles. Tenho muita dificuldade em avaliar, sei quais são as potencialidades e carências de cada um deles, agora sobre quantificar a avaliação, tenho muita dificuldade. Todas as vezes que faço o planejamento, fico pensando na maneira que irei avaliar tal conteúdo [...]. Daí vêm minhas avaliações diárias, trabalhos, [...] produzo uma lista com questão e entrego a eles ou anoto no quadro. Gosto muito de chamar os alunos ao quadro para explicar como ele encontrou a resposta de uma questão, por quê? Primeiro para eles irem desenvolvendo o falar em público e segundo, é o momento em que realmente identifico a dificuldade deles. Com isso, uso esse momento para avaliá-los, questiono e depois explico a forma correta. Gosto também de trabalhar com jogos e materiais manipulativos e com a história da matemática. Assim, eles pesquisam sobre certo conteúdo e desenvolvem paródias e depois apresentam em forma de vídeo, produzem muito material bacana. É fato que, quando é trabalhado dessa maneira eles produzem muito material bom. Por mais que dê mais trabalho, eu gosto de avaliar meu aluno cotidianamente.

Para Alice, trabalhando dessa forma ela atribui maior significado ao processo quando oportuniza que o aluno seja avaliado de forma a ampliar a possibilidade de apresentar o que realmente sabe sobre o conteúdo ensinado. Ela faz uso de suas crenças e concepções a favor da evolução do processo de avaliação, tornando-o mais justo e concernente com as suas expectativas. Gadotti (2008, p.10) discute sobre a mudança qualitativa que emerge de um processo avaliativo mais emancipatório.

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipadora* e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação”.

Alice acredita que a avaliação escrita impossibilita considerar fatores externos presentes no dia a dia do seu aluno, como, por exemplo, questões relacionadas à família, à saúde e ao trabalho, que, direta ou indiretamente, podem influenciar no momento de ser avaliado. Ela pondera que essa leitura sobre avaliação advém de sua experiência durante o curso de graduação; cita uma colega de sala como exemplo, pois, segundo Alice, era uma aluna aplicada, tinha domínio dos conteúdos estudados, porém sofria muito durante a avaliação escrita. Como no curso havia muitas disciplinas que só trabalhavam com esse método avaliativo, sua colega sempre passava pelo mesmo drama.

Por esse motivo, acabo fazendo uma avaliação com uma pontuação bem pequena. [...] Tem professor que aplica uma avaliação valendo cinco pontos de um total de dez pontos a serem distribuídos durante o trimestre. Sou contra isso, mas a gente vive em um sistema educacional que cobra certa porcentagem do total da média final em avaliação escrita.

A partir do seu relato, entendemos a postura de Alice como uma ação autônoma e empoderada por suas concepções. É certo que ela não apresenta nenhuma ação inovadora nesse processo tão questionado. Por outro lado, fica evidente que seu movimento nos faz acreditar que sua ação pode beneficiar a aprendizagem matemática dos seus alunos, ao agir colaborativamente. Assim, juntos constituem um contexto de emancipação e parceria entre professora e alunos.

Até certo momento da entrevista, Alice apresenta argumentos, na tentativa de justificar a sua não aceitação do método de avaliação escrita. No momento de questionamento, após findar sua narrativa central espontaneamente, ela revela já ter trabalhado um trimestre inteiro sem aplicar avaliação escrita e sem avisar previamente à coordenação.

Quando resolvi trabalhar sem aplicar uma única avaliação escrita, não vou mentir, deu muito trabalho. Porque no momento de socializar com os alunos, eles questionam muito, a partir daí, planejamos juntos outra forma de avaliação. Tudo isso requer um planejamento antecipado bem preparado, eles sugerem muitas coisas, eles opinam muito, não me incomoda.

A ação de Alice apresenta indícios de movimentos de insubordinação criativa: o primeiro busca concretizar suas reflexões e sua apreensão com o método avaliativo por escrito; o segundo cria possibilidades de um planejamento em que o aluno assumia o papel de coautor do processo de ensino e aprendizagem. Ambos representam atitudes de insubordinação criativa contra o estado atual, uma vez que é previsto e cobrado de Alice que trabalhe com o método avaliativo tradicional. Sobre essa experiência, concluí que, apesar de ter dado muito trabalho, foi “incrível”, tanto para ela como professora quanto para os seus alunos, pois esses se sentiram mais atraídos pela matemática.

Ambos os movimentos apresentados por Alice rompem com a cultura tradicional de sua realidade local: o primeiro, em particular, ignora as diretivas de uma coordenação que, a princípio, insiste em cobrar pela aplicação da avaliação escrita. “*Nas escolas todos os coordenadores questionam dizendo que se não tem uma avaliação escrita no trimestre é como se a forma pela qual os alunos foram avaliados não tem [sic] valor*”.

Vale ressaltar que a atual LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) define, no seu art. 24, inciso V e suas respectivas alíneas, que a verificação do rendimento escolar deve observar alguns critérios, entre eles que, na avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período, sobre as eventuais provas finais. No entanto, com base em nossa experiência profissional e acadêmica, a realidade predominante nas escolas, no Ensino Fundamental e Médio, não atende à regra comum indicada – justamente a que possibilita considerar a realidade individual dos alunos.

Essa realidade diacrônica do contexto relatado por Alice favorece promover a evolução da educação ofertada nas escolas, onde alunos constituem uma geração mais participativa e comprometida com sua educação. A mudança de concepções no sistema educacional passa a ser uma importante iniciativa, na busca por reeducar a escola na aplicação de um processo mais significativo de construção de conhecimento.

Apesar de Alice dizer-se satisfeita com sua experiência, ela conta que não lhe deu continuidade, pois os alunos, acostumados com o processo tradicional, questionaram muito.

Além disso, tem os outros professores, que criticam muito quando o aluno o questiona o porquê ele aplica avaliação escrita e eu não; com isso o coordenador é acionado e acaba caindo na cobrança da avaliação escrita, não é fácil. Por isso, acabo aplicando uma única avaliação com pontuação pequena, uns dois pontos, para acabar não me expondo às críticas dos colegas, dos alunos, pais e da coordenação. [...] O comportamento do professor é avaliado o tempo todo, não é fácil o professor trabalhar sem avaliação escrita.

Nessa passagem Alice expõe sua dificuldade em trabalhar sem aplicar avaliação escrita durante o trimestre e os motivos que a fizeram desistir, naquele momento, do que ela acreditava ser o ideal e o mais honesto com os seus alunos. Além das cobranças direcionadas, um motivo chama a atenção: é o fato de procurar preservar-se, ao evitar expor-se às críticas dos seus colegas de trabalho. No fim da entrevista, ainda que já tivesse apresentado justificativa para a sua ação, questionamos sobre a existência de outra motivação.

Enquanto cursava o segundo curso de licenciatura, tive um professor que não aplicava avaliação escrita, posso te dizer que nunca faltou um aluno na aula dele, todos ficavam em sua aula atentos ao que estava falando. Aquilo me fez refletir sobre a minha postura, vi que dava para ser trabalhado dessa maneira, dá para trabalhar sem avaliação escrita, enxerguei isso de forma positiva. [...], isso me deu uma luz sobre essa possibilidade.

Essa passagem fortalece o discurso sobre a influência da experiência de vida na formação do professor. Com efeito, os acontecimentos vivenciados em ambientes educacionais influenciam direta e/ou indiretamente na prática docente. No caso de Alice, mesmo que essa experiência tenha acontecido após anos de profissão, influenciou significativamente na sua decisão de não aplicar avaliação escrita e fundamentou suas crenças e concepções.

5.2 O processo de inclusão

Outro contexto abordado por Alice discorre sobre sua experiência com alunos surdos. Em seu relato é apresentada sua iniciativa diante da limitação de uma professora sem formação especializada para atender alunos com esse perfil.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, em seu artigo 58, define educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais” (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), oferecendo, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular. Em 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definindo como dever dos sistemas de ensino assegurar matrícula a todos os alunos e organizar-se para acolher as necessidades educacionais especiais, com qualidade para todos.

As “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, foram instituídas em 2002, através da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Segundo o texto, a organização de cada instituição formadora deverá prover meios de instrução concernentes à formação para a atividade docente, em que sejam contempladas as especificidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Também a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas a Língua Brasileira de Sinais e propõe formas institucionalizadas de apoio ao uso e à difusão dessa língua, assim como a sua inclusão nos cursos de formação de magistério, em nível médio e superior, constituindo-se como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, a realidade da escola em que Alice trabalha, como tantas outras, diverge das definições apresentadas nas leis e nas resoluções. Além disso, segundo ela, sua formação não ofereceu preparo para atender a essa demanda. Ficam evidentes, portanto, a falta de apoio das escolas e dos cursos de formação e o conseqüente despreparo de professores, sem o conhecimento necessário para conduzir com mais segurança o ensino a alunos com surdez. Em meio a esse “desamparo”, muitos professores veem-se de mãos atadas quando recebem em suas salas de aulas alunos que requerem atenção especializada. A seguir, Alice relata sua experiência com alunos com deficiência. São apresentados por ela dois casos, um com apoio institucional e outro sem.

[...] tenho duas turmas aqui [escola] com alunos deficientes, além do planejamento das turmas, tenho que fazer, também, um planejamento para cada um deles. Na outra escola em que trabalho são três alunos com esse quadro, então são três planejamentos individuais. Aqui nesta escola, tenho que me virar sozinha, já na outra escola tenho o apoio de cuidadores, o município disponibiliza. Então, lá é mais tranquilo pra mim, pois oriento as meninas [cuidadoras] como acompanhar as crianças e elas me dão o retorno. Não dando certo, planejamos outra maneira. A partir daí elas vão me indicando até onde os alunos conseguem caminhar. É muito trabalhoso, são dois planejamentos para a mesma turma, duas atividades para a mesma turma.

Ainda que Alice tenha, em uma das escolas, apoio de assistentes para conduzir o ensino aos alunos com surdez, é preciso dedicação extra no planejamento das aulas e das atividades. Mesmo com expressivo número de atividades decorrentes da sua profissão, Alice não aceita a condição em que se encontram seus alunos com surdez na escola em que não tem a assistência das cuidadoras.

Já tive três alunos surdos. A princípio tinha intérprete de Libras, depois saiu, com isso acabei ficando sozinha com eles durante três anos. Fiz um curso de Libras para eu conseguir me comunicar com eles. Descobri então que um deles tinha muita facilidade com a matemática, a partir daí passei a fazer um planejamento onde eu trabalhava com ele e ele passava para os outros dois o que estudávamos. Era ele que me ajudava com os outros dois alunos.

Segundo Alice, sua atitude proporcionou condições para que os alunos participassem das aulas de matemática de forma efetiva, transformando barreiras em possibilidades. A partir dessa ação, a parceria estabelecida entre a professora e um dos alunos com surdez diminuiu, significativamente, o obstáculo entre o que a professora ensinava e o que os alunos surdos conseguiam aprender. Sua concepção sobre essa experiência apresenta o contexto em torno de sua busca por minimizar as consequências da realidade em que a maioria dos alunos surdos se encontra.

Se eu não estudar e buscar conhecimento em relação a essa demanda, fica difícil trabalhar com esses alunos. Tenho colegas que tratam alunos com deficiências da mesma forma que trata os outros. Como profissional da educação, eu não posso conceber tratar um aluno com necessidades fisiológicas da mesma maneira como trato os outros estudantes, só porque não tenho apoio da escola.

Em sua fala é destacada a falta de apoio da escola e dos órgãos responsáveis pela assistência aos professores e aos seus alunos com quadro de surdez. Junto com esse fato, é questionada por Alice a postura dos seus pares, ao ignorar a realidade desses alunos. Ela expõe seu sentimento em relação a essa realidade e a outras que se apresentam no cotidiano da sua profissão.

[...] a minha formação inicial não me deu orientação para isso. Isso passa a ser uma questão pessoal, em que eu assumo se quero me envolver com meu aluno ou não, se meu envolvimento com ele vai ser apenas com relação à matemática ou além disso. Tem muitos profissionais da educação que, até mesmo para se poupar, preferem se manter mais distantes.

Nesse segundo contexto apresentado por Alice, percebemos um movimento que vai além da criatividade apresentada no primeiro. Ela ignora a falta de apoio dos colegas e da direção e assume, com comprometimento, a responsabilidade da escola com os alunos surdos. Alice foi ousada e subversiva, não se acomodou. Manifestou seu inconformismo sobre a situação em que ela e seus alunos se encontravam. Doou-se, ignorou a falta de apoio dos colegas e da direção e assumiu com comprometimento a responsabilidade da escola pelos alunos deficientes. Sua solidão foi compartilhada com um dos alunos com surdez, que, em um clima colaborativo, constituiu a parceria necessária para o sucesso da sua ação.

5.3. Dilemas e escolhas

Quando Alice expressa juízo de valor sobre o comportamento dos seus colegas de trabalho, ela traz à tona a questão das escolhas, pois o fato de ter que optar pode requerer maior dedicação e tempo, nem todos estão dispostos a assumir esse compromisso. Por diversas vezes ela relata que não é fácil agir contra o tradicional, o considerado normal, o habitual. *“Tudo isso é cansativo, é maçante, [...] faz com que muitas vezes eu tenha que abrir mão de estar com meus amigos, de sair, para poder fazer o planejamento no domingo à tarde, por exemplo”*. Segundo Alice, muitos dos seus colegas preferem ignorar certas situações. *“Vários dos meus colegas deixam de lado, parecem que se sentem cansados, então acham mais fácil deixar de lado. Eu tenho muito medo disso, de chegar um momento em que estarei cansada e passar a não me preocupar mais”*.

Percebemos na fala de Alice que a escolha entre fazer algo ou não, diante de um dilema e/ou desafio, está condicionada à perspectiva de quem executa a ação em prol do outro. *“Isso passa a ser uma questão pessoal”*, ocorre um movimento entre crenças,

concepções, experiências, sentimentos, ética e respeito ao próximo. Isso nos faz crer que somente assim será feita a escolha certa, se houver escolha certa. Sendo feita, essa será sempre a que nos passará segurança e certeza que temos capacidade de realizar.

6. Algumas considerações a mais

A narrativa de Alice revelou uma professora disposta a assumir, com autonomia, responsabilidades nem sempre concernentes ao ensino de matemática. Suas ações são pautadas no propósito de favorecer seus alunos na aprendizagem de matemática e também em questões de relevância social. No entanto, sua disposição e vontade são desafiadas, quando é cobrada para que continue trabalhando com o habitual – no caso, a avaliação escrita. Essa realidade aponta possíveis obstáculos em caso de uma atitude de inconformismo, que desafia o estado contextual de acomodação em que se encontra.

Uma das iniciativas de Alice em sua atitude de insubordinação criativa foi apoiada na figura do seu professor da pós-graduação, que empregou uma ação pedagógica que confluiu com as concepções de Alice, e ela considerou ser aquela uma possível solução para uma das suas inquietações. A ação se efetivou no contexto do processo avaliativo, caracterizando-se, como mencionado por D'Ambrosio e Lopes (2014), como uma ruptura à cobrança institucional local imposta, pois Alice não trabalhou com o método de avaliação tradicional, considerado por ela excludente. Além disso, ao proporcionar aos seus alunos atuarem como coautores na criação de alternativas de avaliação e de ensino, ela apresentou à comunidade escolar uma possibilidade de todos trabalharem em clima colaborativo e transformou uma questão racional em moral (Gutierrez, 2015). A outra ação apresentada por Alice foi desenvolvida com a mesma determinação e postura de criatividade que a anterior, revelada no contexto do processo avaliativo.

Portanto, assumimos, neste estudo, a insubordinação criativa como uma postura de inconformismo, irreverência com o *status quo* e desejo de construção de uma nova realidade diante das necessidades de um contexto contemporâneo. Para isso, é preciso acreditar no novo, nos benefícios do diferente, nas novas possibilidades de soluções. A insubordinação criativa é legitimada, por estar pautada em princípios éticos e morais que sustentam ações criativas para modificar a realidade do próximo, quando ela não o favorece. Isso implica que essas ações quebrem um estado de inércia contextual, decorrente de permanecer subordinado a políticas ou costumes tradicionais.

7. Referências

- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo* (2a ed., Serie Materiales Auxiliares de Clase/Investigación). Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario.
- Brasil (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado em 17 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm.

- Brasil (2013). Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI.
- Crowson, R. L. (1989). Managerial ethics in educational administration. The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- D'Ambrosio, B. S. & Lopes, C. E. (Orgs.) (2014). *Trajéórias profissionais de educadoras matemáticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- D'Ambrosio, B. S. & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, 29(51), 1-17.
- Fundação Lemann - QEd (2017). *Taxa de rendimento 2017*. Recuperado em 17 de abril de 2019, de <https://www.qedu.org.br>.
- Fundação Victor Civita (FVC). (2012). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3. São Paulo. Recuperado em 17 de abril de 2019, de <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/>
- Gadotti, M. (2008). Prefácio. Concepção dialética da avaliação. In P. Demo, *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados.
- Gutierrez, R. (2013). Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In M. Martinez, & A. Castro Superfine (Eds.), *Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the Inter-national Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.1.248-1.251). Chicago, IL: University of Illinois at Chicago.
- Gutierrez, R. (2015). Risky business: Mathematics teachers using creative insubordination. In *Proceedings of the Annual Conference of Psychology of Mathematics Education North America*. Lansing, MI.
- Gutierrez, R. (2016). Strategies for creative insubordination in mathematics teaching. *Mathematics Education: Through the Lens of Social Justice*, 7(1), 52-60. Recuperado em 9 de novembro de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/325514855_Strategies_for_Creative_Insubordination_in_Mathematics_Teaching
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill.
- Haynes, E. & Licata, J. W. (1995). Creative insubordination of school principals and the legitimacy of the justifiable. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 21-35.
- Hutchison, S. A. (1990, Primavera). Responsible subversion: A study of rule-bending among nurses. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice An International Journal*, 4(1), 3-17.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *Censo Escolar 2017*. Recuperado em 17 de 04 de 2019, de <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>.
- Keedy, J. L. (1992). Creative insubordination: Autonomy for school improvement by successful high school principals. *The High School Journal* – University of North Carolina Press, 76(1), 17-23. Recuperado em 4 de julho de 2018, de <http://www.jstor.org/stable/40364566>

- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 5 de julho de 2019, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf
- Morris, V. C. et al. (1981). *The urban principal. Discretionary decision-making in a large educational organization.* Recuperado em 25 de abril de 2018, de <http://eric.ed.gov/?id=ED207178>
- Passeggi, M. C., Souza, E. C., & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369-386.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (2012). *As histórias de vida.* Natal: EDUFRRN.
- Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas* (5a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* (2001). Recuperado em 29 de junho de 2019, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Recuperado em 28 de junho de 2019, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Roche, K. (1999). Moral and ethical dilemmas in Catholic school settings. In P. T. Begley (Ed.). *Values and educational leadership* (pp. 255-272). Albany, NY: SUNY Press.
- Schütze, F. (2007). Biographical counselling in rehabilitative vocational training. Part 1 [Module B.2.1]. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives - how to analyse autobiographical narratives interviews.* Magdeburgo: Univ., insges. p. 1-64. Recuperado em 7 de março de 2019, de <http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>
- Schütze, F. (2011). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In W. Weller, & N. Pfaff, *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação* (2a ed., pp. 210-222). Petrópolis, RJ: Vozes.