



A constituição de professores pesquisadores que ensinam matemática e suas identidades profissionais ativistas

The constitution of research teachers who teach mathematics and their activist professional identities

Celi Espasandin Lopes¹

RESUMO

Neste artigo discute-se como dois professores que ensinam matemática se constituíram professores pesquisadores e ativistas que produziram suas dissertações a partir de suas práticas pedagógicas. Visa-se evidenciar características de suas (auto)formações, quando inseridos em um grupo de pesquisa colaborativa que os direcionou a um curso de mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Para esta discussão assume-se a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, que toma as narrativas de si como práticas de formação e (auto)formação, visando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. Discutem-se os conceitos de identidade profissional, agência e grupo colaborativo, os quais se entrelaçam no processo de desenvolvimento profissional, a partir de uma análise holística das narrativas escritas de dois professores. Evidenciam-se aspectos da sua identidade profissional docente, ao constituírem-se professores pesquisadores ativistas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor pesquisador, Narrativas, Educação Matemática, Grupo colaborativo, Identidade profissional, Ensino fundamental.

ABSTRACT

This paper discusses how two teachers who teach mathematics were constituted research teachers and activists who produced their dissertations from their pedagogical practices. It aims to highlight characteristics of their (self) training, when inserted in a collaborative research group that directed them to a master's degree in a Graduate Program in Science and Mathematics Teaching. For this discussion we assume the perspective of (auto) biographical research, which takes the narratives of itself as practices of formation and self-formation, aiming to investigate the autobiographical reflexivity and its repercussions in the processes of constitution of subjectivity and social insertion. subject. We discuss the concepts of professional identity, agency and collaborative group which are intertwined in the process of professional development based on a holistic analysis of the written narratives of two teachers. Aspects of teachers' professional identity are evidenced by activist research teachers.

KEYWORDS: Research Professor, Narratives, Mathematical Education, Collaborative Group, Professional Identity, Elementary School.

¹ Universidade Cruzeiro do Sul e Universidade Cidade de São Paulo

Introdução

As pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores direcionaram-se a um entroncamento de evidências decorrentes de estudos realizados nos últimos 25 anos e indicam elementos de *design* de programas de formação contínua de professores, pensados para maximizar a aprendizagem docente. Neste estudo nos pautamos nas ideias de Day (1999). Este considera o desenvolvimento profissional num sentido amplo e o define como um processo que abarca as experiências de aprendizagem do professor, quando lhe traz benefícios diretos ou indiretos e contribuições para a melhoria da qualidade de seu trabalho com os alunos.

A partir dessa perspectiva e considerando a concepção de que o professor é produtor de conhecimento, nossas ações no âmbito da formação contínua têm ocorrido em espaços formativos nos quais emergem, do interesse dos participantes, as temáticas matemáticas e/ou estatísticas a serem estudadas e o desejo de redimensionar suas práticas a partir das reflexões sobre abordagens teóricas e metodológicas. O delineamento das atividades elaboradas pelos participantes do grupo tem tido como viés a resolução de problemas e as investigações, considerando um processo de aprendizagem pautado na colaboração e nas aproximações e/ou rupturas de currículos e políticas públicas no âmbito educacional.

Este estudo leva em conta que as políticas públicas educacionais têm promovido processos de desconcentração e mercantilização que geram contradições sobre a natureza da profissão docente, da identidade profissional e do desenvolvimento profissional dos professores.

Apresentam-se discursos com indicadores de professores desqualificados e alunos com defasagens de aprendizagens. Há escassez de recursos para a educação básica, o ensino superior, o financiamento de pesquisas na área de educação e para projetos de formação de professores que não estejam relacionados a interesses políticos e partidários. A profissão docente está sendo levada ao desprestígio em todos os níveis de ensino e instituições públicas ou privadas. Faz-se crescente a pressão política e social para melhoria de resultados nos diversos sistemas avaliativos, bem como para a manutenção de padrões. Como consequência desse cenário, emerge a necessidade de debater o profissionalismo e a identidade profissional dos professores (SACHS, 2010).

De acordo com Bernstein (1996), há identidades prospectivas sendo lançadas por movimentos sociais que derivam de atividades econômicas e políticas, aspectos essenciais para se repensar uma nova identidade profissional do professor.

No entanto, os movimentos explicitados por relatos de professores inseridos em grupos colaborativos aproximam-nos de um esboço de construção teórica que se pode mostrar adequada à educação, em particular, à educação matemática. A partir deles, revela-se uma possibilidade para se (re)configurar o conceito de professor pesquisador, que emerge da constituição de um profissional que assume o confronto com seus dilemas e desafios, e, apoiado em uma dinâmica colaborativa, com seus pares, redimensiona sua identidade profissional e exerce sua agência (D'AMBROSIO, 2013).

Diante disso, passaremos a discutir possíveis articulações entre os conceitos de identidade profissional e agência no contexto de um grupo colaborativo que contribui para a constituição de um professor pesquisador ativista.

Identidade profissional, agência, grupo colaborativo e professor ativista

Os conceitos de identidade profissional, agência e grupo colaborativo se entrelaçam no processo de desenvolvimento profissional de professores.

As identidades são um amálgama de biografia pessoal, cultura, influência social e valores institucionais, que podem mudar de acordo com sua função e condições de trabalho (DAY, 2004). Assim, à medida que exercem sua profissão, os professores se envolvem mais ativamente na invenção e na originalidade do que na reprodução e na imitação de práticas de ensino.

De acordo com Wenger (1998), é possível identificar cinco dimensões de identidade, que nos auxiliam a pensar em identidade profissional. A primeira se refere às experiências negociadas por quem somos e pelos nossos eus nos espaços em que participamos. A segunda é a identidade como membro da comunidade onde definimos quem somos em contextos familiares e ou não familiares. Já a terceira dimensão é a percepção de identidade como trajetória de aprendizado, em que definimos quem somos; por onde estivemos; e para onde estamos indo. Um outro aspecto destacado é a identidade comonexo de multimembros, em que definimos quem somos pelas maneiras de reconciliar nossas várias formas de identidade em uma única. Por último, e não menos importante, é a perspectiva da identidade como uma relação entre o local e o global, em que definimos quem somos, negociando formas locais de pertencer a constelações mais amplas e manifestar estilos e discursos mais amplos. Estas cinco dimensões de identidade, na medida em que abordam as questões sociais, culturais e políticas, têm

aplicação no desenvolvimento de uma reavaliação da visão da identidade profissional dos professores.

Pensar em uma reconceituação de identidade profissional de professores neste momento social e político do contexto brasileiro incorpora tais dimensões e, também, as considerações de Lopes e D'Ambrosio (2016), ao considerarem que a identidade profissional dos professores que ensinam matemática está ligada ao seu conhecimento matemático, às relações que estabelecem com seus alunos e a sua compreensão sobre seu papel como educadores.

Consideramos que a busca por essa ressignificação da identidade profissional de professores nos direciona à ideia de agência, que implica “autoconhecimento, autoestima e capacidade de autorregulação na determinação de suas ações” (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p. 46), uma vez que tal noção mobiliza o profissional ao exercício de autonomia e de uma tomada de decisão.

Exercer agência pode significar, então, para o professor, “tomar em suas mãos” a construção de sua identidade profissional, sem esperar que políticas públicas ou determinações de instituições o envolvam em processos que, muitas vezes, possam querer “moldá-lo”. Muitos buscam inserir-se em grupos de estudos e pesquisas a fim de ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos para sentir-se seguros para suas ousadias pedagógicas. As ações colaborativas que ocorrem nesses grupos empoderam o professor diante de seu exercício profissional e também lhes proporcionam um fazer docente pautado na pesquisa.

Para Lieberman (2000), essas redes de colaboração são flexíveis, sem fronteiras e inovadoras. Nessa perspectiva, os grupos colaborativos se constituem em ambientes colaborativos, nos quais se enfocam e desenvolvem agendas que favorecem o desenvolvimento profissional e promovem a manutenção de uma constante disposição aos processos de investigação, reflexão e socialização na construção colaborativa de conhecimento. Nesses espaços ocorre então a validação dos conhecimentos produzidos, e o professor efetiva suas ações como um produtor de conhecimento.

Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) consideram que aprender com os pares exige tanto mudanças de perspectiva quanto a capacidade de ouvir com atenção os colegas, especialmente quando esses lutam para formular pensamentos em resposta a um conteúdo intelectual desafiador.

A identidade profissional que construímos define nossa capacidade de falar e agir de forma autônoma e permite diferenciar-nos dos outros. Quando imersos na complexidade, na

incerteza e na dinâmica dos contextos educativos, essa identidade é moldada de forma enigmática e se constitui em um desafio incorporar nela as características de autonomia e criticidade.

Assim, o movimento em um grupo colaborativo ocorre por meio da consonância entre a identidade e a prática, favorecendo uma agência efetiva. Ao se inserir nesse movimento, o professor se assume como profissional ativista e toma como eixos centrais em suas ações profissionais a confiança, o respeito, a responsabilidade, a colaboração e a solidariedade (SACHS, 2000).

Groundwater-Smith e Sachs (2002) ponderam que, essencialmente, um profissional ativista está preocupado em reduzir ou eliminar a exploração, a desigualdade e a opressão, em uma busca constante pelo desenvolvimento de uma identidade profissional que esteja profundamente enraizada nos princípios de equidade e justiça social. Isso nos remete a estabelecer que um professor ativista é subversivamente responsável, já que as características que os definem são comuns. Considerando que D'Ambrosio e Lopes (2014) definem que “subversão responsável” ou, igualmente conceituado, “insubordinação criativa” se refere à quebra de regras que professores assumem, em bases éticas, ao buscar proteger os interesses de seus estudantes, ao possibilitar-lhes melhores condições de aprendizagem. Para as autoras, os educadores que desejem assumir a subversão responsável precisarão “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2005, p.41). O que deixa evidente que, para isso, esse educador precisa investir em uma prática pedagógica pautada na igualdade, na inclusão e em princípios éticos.

Destacamos então que a colaboração manifesta em um grupo colaborativo, é uma característica da identidade profissional que dá suporte à agência, às ações de um grupo de estudos e pesquisas e às ações subversivas de um professor ativista. Uma cultura de formação contínua colaborativa gera possibilidade de ampliação do conhecimento profissional, favorecendo um desenvolvimento profissional pautado na ética, no compromisso social e na autonomia dos docentes.

A produção dos professores no grupo colaborativo

Os professores, quando inseridos em grupos colaborativos, constroem suas autonarrativas, orais e escritas, em que expressam suas relações profissionais com as agendas institucionais e políticas.

Muitas vezes assumem ações de insubordinação criativa (D'Ambrosio; Lopes, 2014), contrapondo-se a regras que não favoreçam a aprendizagem e o bem-estar de seus estudantes.

Essas autonarrativas são histórias de histórias, são reflexivas e socializadas em um espaço formativo centrado na colaboração; dialogam com referências teóricas e metodológicas; e assim, se constituem em (auto)formação, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores.

Para além dessa (auto)formação, essas autonarrativas contribuem para a constituição de uma identidade profissional coletiva e para o redimensionamento da profissão docente, ao evidenciar o professor como produtor de conhecimento.

Dessa forma, é importante que as histórias, nas modalidades oral e/ou escrita se tornem públicas, não só em momentos de atividades pedagógicas em ambientes educacionais, mas também nos eventos acadêmicos, nos quais se pode ampliar o debate sobre um fazer docente investigativo.

Essas narrativas, além de serem uma fonte eficiente de desenvolvimento profissional dinâmico, no atual momento político se estabelecem como expressão de resistência a um movimento de “desmanche” da educação e da profissão professor.

As autonarrativas, quando efetivamente críticas, por seus pares e/ou pelo próprio professor, promovem o desenvolvimento de uma identidade profissional ativista dos professores que as socializam, assim como dos professores que podem ter acesso a elas.

Esse movimento de autonarrativas dos professores caracteriza-se como o esboço de uma construção teórica e revela-se como possibilidade para reconfigurar o conceito de professor pesquisador; pauta-se na busca pela compreensão da natureza dos fenômenos educativos, em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana; considera a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela; e concebe a reflexão como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais (FAGUNDES, 2016, p. 295).

Os professores, ao descreverem suas experiências, (re)significam suas “consciências históricas de si e de suas aprendizagens” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.371).

Dessa forma, a biografização, entendida como o processo segundo o qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência (Delory-Momberger, 2008, p. 75), proporciona ao professor perceber-se protagonista de suas ações e experiências e possibilita que ele analise suas práticas e vivências.

Essa é uma prática central no trabalho do grupo colaborativo e proporciona a socialização de saberes construídos pelos seus membros. Para D'Ambrosio e D'Ambrosio (2006, p. 79), os grupos de pesquisa em que os professores se integram, “como pesquisadores, nos projetos de pesquisa em sala de aula”, proporcionam o estabelecimento de uma relação colaborativa, e o professor de matemática encontra voz e agência neste grupo.

Complementando essa defesa do grupo colaborativo como espaço de constituição de um professor ativista e subversivamente responsável, temos Freire (2005), quando pondera que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nessa prática são epistemologicamente curiosos, e por estarem pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que podem melhorar a próxima prática.

A partir de tais pressupostos tomamos a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica.

Pesquisa (auto)biográfica e os professores pesquisadores

A abordagem qualitativa busca compreender o que ocorre com o sujeito durante o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa qualitativa procura recuperar os sentidos, as percepções, os significados e a subjetividade dos respondentes, mediante a sua compreensão e interpretação (GAMBOA, 2003).

A pesquisa (auto)biográfica em educação procura extrair das origens sócio-históricas e das formas de narrativas, as características que fazem da narrativa (auto)biográfica uma “hermenêutica da experiência”, considerando as relações entre biografia e educação, como processos de formação e de aprendizagem. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 333).

Nessa perspectiva, o “[...] pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo” (FREITAS, 2007, p. 12). Assim, a realidade é entendida como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam, o que caracteriza uma contraposição ao modelo positivista e racionalista.

Essa concepção dialoga de forma mais adequada e coerente com a pesquisa aqui desenvolvida, que toma a narrativa de dois professores pesquisadores para a discussão sobre o professor ativista que ensina matemática.

Consideramos a pesquisa (auto)biográfica por ser a abordagem metodológica que tem como cerne as reflexões a respeito da própria formação. Partimos das narrativas escritas de dois professores, privilegiando a ação (auto)reflexiva deles. No movimento de reflexividade sobre suas experiências formadoras, em que representações de si se interpelam no/pelo outro, podemos analisar como se dá a construção de um projeto de pesquisa-ação-formação oriundo do grupo colaborativo no qual ambos são membros.

Os professores pesquisadores

O professor Rogério Socha tem 39 anos e leciona nos anos finais do ensino fundamental. Ele é licenciado em Matemática e formou-se em uma instituição privada no interior de São Paulo. Exerce a profissão há 17 anos e atualmente é professor efetivo da rede municipal de ensino de Valinhos.

Ele fez especialização em ensino de matemática na Unicamp, participa de um grupo de estudos e pesquisas, de forma colaborativa, desde o início, em 2011. Considera que as discussões teóricas e metodológicas ocorridas nos encontros quinzenais do grupo o têm auxiliado de forma significativa a desenvolver alterações positivas em sua prática.

Ele percebe que, a partir de sua participação no grupo, passou a ter ações de insubordinação criativa diante do currículo prescrito pela rede de ensino na qual atua. E revela que passou a criar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos independentemente do livro didático e das diretrizes curriculares.

No ano de 2012, em uma dessas capacitações para professores de matemática na rede municipal, fui convidado e aceitei fazer parte do Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática (GIFEM), que estava sendo criado pela Professora Dra. Celi Espasandin Lopes. O grupo foi constituído com a participação voluntária de cinco membros que estão presentes até hoje.

A proposta do grupo é discutir a formação contínua de professores, em um trabalho de colaboração entre os profissionais, que socializam suas práticas e refletem sobre elas, a fim de aprofundar e redimensionar seus saberes e fazeres docentes, chegando a resultados significativos. Os encontros são quinzenais e os participantes (atualmente o grupo conta com oito membros) são educadores na área de matemática que atuam desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Lembro que em nosso primeiro encontro, a Professora Celi mostrou sua concepção de educação. Falou da importância da Educação Estatística na formação do aluno e em sua vida na sociedade. Afirmou a importância do indivíduo saber fazer as melhores escolhas neste mundo que sofre mudanças a todo o momento.

Na sua perspectiva de educação, o professor deve utilizar-se de estratégias no desenvolvimento de suas atividades com o objetivo de incentivar os alunos a explorarem, observarem e discutirem as diversas situações de aprendizagem refletindo sobre os resultados de modo que tudo tenha sentido para eles.

A maneira como as reuniões deste grupo eram conduzidas, favorecia a prática de cada integrante. O meu olhar e de meus colegas de grupo foram ampliadas em relação à educação matemática e Educação Estatística. Verificamos a importância de um trabalho colaborativo de modo a promover uma educação que favoreça o desenvolvimento do raciocínio e pensamento dos alunos contribuindo para a formação de um sujeito que tenha uma participação mais efetiva na sociedade.

O grupo permite a troca de experiências de modos que todos possam refletir sobre a sua própria prática proporcionando uma visão ampla dos trabalhos que desenvolvemos em sala de aula.

As metodologias de ensino que utilizava foram enriquecidas com a minha participação no grupo. Antes, a minha prática como professor de matemática, quando se trata do ensino de estatística e de probabilidade, era similar de meus colegas professores que utilizam metodologias tradicionais: aplicação de aulas expositivas e resolução de exercícios. Verifiquei que essa maneira de desenvolver atividades leva os alunos a apenas decorar fórmulas valorizando apenas os aspectos numéricos sem estimular o espírito de investigação e reflexão sobre os significados dos resultados que os alunos chegaram.

Observei em nossos encontros que os conhecimentos que adquiri em minha formação inicial tinha como foco o ensino da estatística e da probabilidade e não a Educação Estatística. Os conteúdos aplicados não eram desenvolvidos de maneira a serem relacionados com o cotidiano. As atividades que nossos professores aplicavam já traziam dados prontos. Algo muito semelhante às propostas de ensino de hoje: não relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos.

Com as contribuições que tive com a participação no grupo, procuro desenvolver atividades com os meus alunos de modo que eles desenvolvam os conteúdos com assuntos relacionados à suas realidades.

Desse modo, mudei a minha prática em sala de aula. Eu e meus amigos do GIFEM começamos a desenvolver uma prática pedagógica que valorizasse a fala do aluno bem como desenvolver atividades de seus interesses. Ao mesmo tempo verificava a satisfação dos alunos com as novas propostas que apresentava.

Em consequência de minha participação neste grupo de pesquisa, diante das leituras, de nossos estudos e discussões e dos relatos de experiências dos colegas, percebi que é essencial a utilização de um modelo de ensino que permita ao aluno uma leitura crítica da realidade em que ele está inserido, incentivando-o a formular hipóteses e estabelecer relações a partir de suas observações, desenvolvendo assim o pensamento científico, o qual é fundamental para a sua formação.

Desse modo, ao desenvolver estes trabalhos na escola, comecei a registrar as minhas observações e a fala dos alunos. Dava mais atenção às reflexões dos alunos em relação a toda atividade que desenvolvia. O objetivo dos registros que fazia era levar as informações em relação à aula para as nossas discussões no grupo.

Os resultados de nossas discussões e reflexões no grupo de estudo deram início a produções de trabalhos e relatos de experiências apresentados em eventos na área de educação por todos os membros do grupo.

Em decorrência da minha nova prática, motivada pela participação no GIFEM, eu e mais três membros do grupo, incentivados pela professora Celi, participamos do processo seletivo para ingresso no Mestrado em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação da Universidade Cruzeiro do Sul com o objetivo de aprofundar mais nossos conhecimentos na temática que vínhamos discutindo em nossos encontros.

Devido à participação no grupo colaborativo, decidi verificar como seria a aprendizagem dos alunos com os conteúdos de probabilidade através de atividades diferenciadas. Atividades estas que seriam organizadas de modo a lidar com informações e dados oriundos das realidades dos estudantes. A aplicação dessas atividades não ficaria limitada apenas à sala de aula, mas estaríamos utilizando também os diversos ambientes que a escola oferece de modo a promover um aprendizado diferente daquele tradicional.

Diante disso, resolvi fazer um estudo de modo a verificar a aprendizagem probabilística dos estudantes analisando quais os indícios de aprendizagem emergem com atividades de investigação. (SOCHA, 2019, p. 13-16)

Percebemos na narrativa escrita do professor Rogério que ele se insubordina criativamente, diante do currículo prescrito e do material didático adotado, para favorecer seus alunos, os quais passam a assumir uma postura mais investigativa e colaborativa diante de sua aprendizagem matemática e estatística.

O professor Rogério revela características que compõem a identidade profissional do professor ativista, revelando, em suas ações profissionais, criticidade, autonomia, colaboração e solidariedade. Percebemos em seus dizeres que esse redimensionamento profissional se deve, em grande parte, à sua participação em um grupo colaborativo, que, por meio de estudos teóricos e metodológicos, suscita o processo reflexivo sobre as práticas profissionais de seus participantes.

A professora Solange Corrêa tem 56 anos e 33 anos de profissão docente. Sempre atuou nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada que não tem fins lucrativos, uma sociedade comunitária. Coursou Pedagogia na Unicamp e foi aluna de Paulo Freire por um semestre, o que ela considera que fez toda a diferença em sua vida profissional. Ela sempre se envolveu em atividades de formação continuada, realizando cursos, participando de eventos e assistindo a palestras. Ela participa do mesmo grupo que o professor A desde 2014, sempre de maneira ativa e assídua. Fez especialização em Psicopedagogia e em Ensino de Matemática para Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Unicamp e avalia esse curso como fundamental para o aprimoramento de sua prática, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da matemática.

A professora Solange, em sua narrativa escrita, também considera que sua participação em um grupo de estudos e pesquisas de natureza colaborativa provoca reflexões e aprendizagens que vão além da simples transmissão de conhecimento.

... gostaríamos de falar sobre a necessidade intrínseca que temos de viver e de sobreviver com o outro. Em se tratando da arte de ser professor, a partir do momento em que conseguimos viver a experiência de participar de um grupo colaborativo, começamos a ter coragem de nos expor, de falar de nossas dificuldades, de nossas assertividades ou

dúvidas, e com o tempo isso vai compondo uma forma prazerosa e enriquecedora de trabalho. Até 2014 foi um período que em que me afastei um pouco dos estudos por problemas de saúde e situações específicas pessoais. Nesse ano comecei a participar do GIFEM e pra mim foi muito importante. O estudo presente nesse grupo é fundamental para a formação de assuntos específicos de probabilidade e estatística desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Outro aspecto muito importante do GIFEM é o quanto nos ajuda a considerar o aluno como centro do processo educativo, como ele pensa, como ele faz para resolver situações-problema e isso nos ajuda a tomar decisões nas estratégias, nas situações didáticas que elaboramos no planejamento das aulas. O grupo tem 6 anos e faz 4 que participo e cada vez mais a interação do grupo é maior e as trocas, a solidariedade, a maneira como um cuida do outro é “entusiasmador”. Participar desse grupo foi crucial para a promoção das relações interpessoais e intrapessoais da pesquisadora. Durante a coleta de dados, surgiram muitas dúvidas, e era lá que aconteciam as discussões de que necessitava.

...

Ajudaram no sentido de me alertar a ouvir e respeitar o que as crianças estavam precisando naquele momento: falar para os pais que queriam mais atenção deles. E, assim, não importava o sentimento que seria gerado nos pais, mas era preciso deixar que as crianças mostrassem o que estavam sentindo. Dessa forma, a disponibilidade e a seriedade do grupo são como uma força que estabiliza e estrutura. E é nessa formação contínua de desenvolvimento profissional que está presente também um processo pessoal de busca que cada vez se intensifica mais.

Todas essas dúvidas e incertezas não teriam sentido se não fossem para melhorar a prática de sala de aula e para aprimorar a qualidade da aprendizagem das nossas crianças.

...

Dar voz às crianças nos possibilita ir além, ousar e confiar nos seus interesses, em suas problematizações. Ousar na direção de mudar o planejamento das aulas, ou até mesmo de romper com um currículo previsto, se necessário, em benefício de melhorar a aprendizagem das crianças. Porém, ousar não é tão simples assim, pensamos que é um processo. Quando a gente acha que ousou bastante, numa próxima atividade você vê que poderia ter ousado um pouco mais. Aí passa um tempo e você vê que aquilo pode estar ultrapassado.

Não sei como posso chamar isso, talvez uma ousadia criativa, onde penso que seria uma ousadia em espiral, onde não se consegue ousar de uma vez em tudo e sempre. Ousar é um processo. Dessa forma, consideramos que ousar seria estar em constante “estado de alerta”, em constante formação contínua, com o objetivo de propiciar novas aprendizagens – e de qualidade. E as próprias crianças nos vão dando sinais de que, quanto mais você considera o que elas pensam, mais elas te respeitam, porque elas se sentem respeitadas. É o se colocar no lugar do outro. Mas se nós não tivermos esse momento reflexivo, vamos reproduzindo exatamente do jeito que um dia nos foi ensinado. Eu me lembro do começo da profissão, como eu não considerava os alunos e no fundo eu era tão autoritária quanto tinham sido comigo. É nesse sentido que o que antes não tinha significado passa a ser o que nos toca, nos sensibiliza e nos dá sentido. Quando nos sentimos respeitados, também respeitamos, e assim cria-se uma relação de confiança mútua para agir ou reagir. (CORRÊA, 2019, p.174 - 176)

A professora Solange revela em sua narrativa a importância da participação em um grupo colaborativo para assumir ações de ousadia, que podem ser caracterizadas como insubordinação criativa, pois estão sendo realizadas em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. A disposição do professor para escutar os seus alunos, de forma

a lhes dar voz e agência, é o elemento fundamental ao caracterizar o professor pesquisador (D'AMBROSIO, 2002). A professora B assume sua constituição como professora pesquisadora com características de autonomia, ousadia, colaboração, criticidade e criatividade, direcionando-se à identidade profissional de uma professora ativista.

Considerações finais

A busca pelas características de um professor pesquisador ativista neste artigo, por meio de narrativas escritas de dois professores que atuam em momentos distintos da formação dos estudantes do Ensino Fundamental, nos direciona a algumas reflexões.

Percebemos que o cerne de um professor pesquisador ativista tem ênfase na colaboração e, especificamente, em ações de estudos teóricos e metodológicos por professores que assumem um grupo, na condição voluntariada, para redimensionar suas identidades profissionais.

Esses professores evidenciam que suas práticas são espaços investigativos e, quando repensadas à luz de teorias e debates, passam a efetivá-los como construtores de conhecimento. A pesquisa é, portanto, um elemento essencial à sua vida profissional.

As práticas pedagógicas desses professores envolvem a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem para ter sua singularidade considerada e respeitada a partir de suas ações insubordinadamente criativas, marcadas pela criticidade e pela solidariedade.

Eles assumem a escuta constante dos seus alunos – dão-lhes voz e agência na sua própria aprendizagem; procuram compreender suas elaborações cognitivas e as tomam como diretrizes para o redimensionamento de suas ações profissionais.

O processo de colaboração envolve todos os membros do grupo, que passam a narrar oralmente e por escrito suas experiências, revelando dilemas e potencialidades.

Dessa forma, mais do que um espaço de formação, o grupo colaborativo constitui-se em um local que proporciona a ampliação do conhecimento profissional e o redimensionamento da identidade profissional, na perspectiva de uma profissão docente ativista.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

CORRÊA, Solange A. **A insubordinação criativa e o processo dialógico na educação estatística na infância**. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

- D'AMBROSIO, Beatriz. Conversas matemáticas: metodologia de pesquisa ou prática professoral? In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 8-9 de novembro de 2002, Campinas. **Anais do VI EBRAPEM**, Campinas, 2002. p. 18-20.
- D'AMBROSIO, Beatriz. O professor-pesquisador diante da produção escrita dos alunos. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 18, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2013.
- D'AMBROSIO, Beatriz; D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de professores de matemática: professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2006.
- D'AMBROSIO, Beatriz. S.; LOPES, Celi. E. **Trajatórias de educadoras matemáticas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.
- D'AMBROSIO, Beatriz. S.; LOPES, Celi. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29. n. 51, p. 1-17, 2015.
- DAY, C. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Londres: Falmer Press, 1999.
- DAY, Christopher. **A passion for teaching**. Routledge: London, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.** [online], v. 27, n. 1, p.333-346, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 69-83.
- FAGUNDES, Tatiana B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 31a. ed.
- FREITAS, Maria Teresa A. **A pesquisa em educação**: questões e desafios. Vertentes, São João del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf> Acesso em: 01 jun. 2018.
- GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p.393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Samuel; WOOLWORTH, Stephen. **Toward a theory of teacher community**. Teacher College Record, Nova York, v. 103, n. 6, p. 942-1013, 2001.

GROUNDWATER-SMITH, Susan; SACHS, Judyth. The activist professional and the reinstatement of trust. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 32, n. 3, p. 341-58, nov. 2002.

LOPES, Celi E.; D'AMBROSIO, Beatriz S. Desenvolvimento profissional do professor provocando a agência e a insubordinação criativa. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2016, vol.22, n.4, pp.1085-1095.

LIEBERMAN, Ann. Networks as learning communities: shaping the future of teacher development. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 221-227, May/June 2000.

PASSEGGI, M. C.; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 43-57.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Clementino de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 maio 2018.

SACHS, Judyth. The activist professional. **Journal of Educational Change**, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p.77-95, 2000.

SACHS, Judyth. **The activist teaching profession**. 3. ed. United Kingdom: Open University Press, 2010.

SOCHA, Rogério R. **Aprendizagem probabilística de alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental por meio de atividades de investigação**. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

Submetido em Março de 2019

Aprovado em Maio de 2019