



ALEXANDRIA

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia

A Busca do Sentido de Agência Profissional de Professores de Matemática no Início da Docência

The Search for the Professional Agency of Early Career Mathematics Teachers

Ana Cláudia Barretto^a; Márcia C. C. T. Cyrino^a

^a Departamento de Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil - anabarretto.2@gmail.com; marciacyrino@uel.br

Palavras-chave:

Identidade profissional de professores de matemática. Início da docência. Sentido de agência profissional. Vulnerabilidade profissional.

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir o relato de professores de matemática no início da docência a respeito de como lidaram com vulnerabilidades na busca de sua agência profissional. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa com quatro professores de matemática no início da docência, compreendido como os cinco primeiros anos de atuação docente. Eles relataram vulnerabilidades profissionais associadas: à interação com os alunos e colegas de profissão; à prática letiva; e a condições estruturais da docência. Na busca por agenciar as vulnerabilidades, os professores: estabeleceram uma relação de diálogo com a comunidade escolar; envolveram-se em situações de aprendizagem profissional; comprometeram-se com a aprendizagem de seus alunos; e problematizaram vulnerabilidades estruturais inerentes à profissão docente. O envolvimento dos professores com a sua profissionalização foi imperativo para que eles tencionassem agenciar as vulnerabilidades, o que acena para a importância de ações que os apoiem nesse processo de profissionalização.

Keywords:

Professional identity of mathematics teachers. Early career teachers. Professional agency. Professional vulnerability.

Abstract: This study aims to discuss the report of early career mathematics teachers about how they dealt with vulnerabilities in the search for their professional agency. A qualitative research was carried out with four early career mathematics teachers, a period which is understood as the first five years of teaching. They reported professional vulnerabilities associated with: interaction with students and professional colleagues; to teaching practice; and the structural conditions of teaching. In the search for managing the vulnerabilities, the teachers: established a relationship of dialogue with the school community; engaged in professional learning situations; committed to the learning of their students; and problematized structural vulnerabilities inherent to the teaching profession. The involvement of teachers with their professionalization was imperative for them to intend to manage the vulnerabilities, which points to the importance of actions that support them in this professionalization process.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

Apesar de os professores serem confrontados com diferentes situações que os desafiam durante toda sua trajetória profissional, nos primeiros anos da docência eles vivenciam experiências intensas que podem ser determinantes para sua permanência (ou não) na profissão (FLORES; DAY, 2006; CORRÊA; PORTELLA, 2012; THOMAS *et al.*, 2019; COLOGNESI *et al.*, 2020).

Os professores no início da docência (ID) podem se deparar com valores, ideais e expectativas que não estão de acordo com suas convicções, ao estabelecer relações profissionais, por exemplo, com a comunidade escolar e com políticas educacionais. Essas situações de instabilidade e de intensa adaptação podem influenciar o movimento de constituição de sua Identidade Profissional (IP) (OLIVEIRA, 2004; BEAUCHAMP; THOMAS, 2011; PILLEN *et al.*, 2013; HONG *et al.*, 2018; WAL *et al.*, 2019).

Compreender essas situações vivenciadas pelos professores, bem como os fatores que as ocasionaram e a maneira como lidaram com cada uma delas, na busca pelo seu sentido de agência profissional, mostram-se pertinentes, uma vez que futuras ações formativas podem ser propostas com intuito de apoiá-los e promover o movimento de constituição de sua IP.

Essa temática tem se mostrado emergente no Gepefopem, sobretudo, em relação aos (futuros) professores que ensinam matemática (PEM) em contexto de formação inicial e continuada (OLIVEIRA; CYRINO, 2011; CYRINO, 2016, 2017, 2018, 2021; DE PAULA; CYRINO, 2020, 2021, 2022; OLIVEIRA; CYRINO, 2022; RODRIGUES *et al.*, 2022). Assumimos que o movimento de constituição da IP de PEM é complexo, temporal, dinâmico e experiencial, já que é influenciado por múltiplos e diferentes fatores com comportamentos imprevisíveis, que inter-relacionados acarretam mudanças na IP de PEM, conforme são vistos e interpretados por cada professor (DE PAULA; CYRINO, 2020).

No presente estudo, discutimos o relato de professores de matemática no ID a respeito de como lidaram com vulnerabilidades na busca de sua agência profissional. Para isso, adotamos os cinco primeiros anos da profissão como ID (IMBERNÓN, 2007) e convidamos aqueles que eram atuantes na Educação Básica para compartilhar suas experiências nesse momento de suas trajetórias profissionais.

A seguir, apresentaremos os aportes teóricos sobre o movimento de constituição da IP de PEM¹, os encaminhamentos metodológicos, as vulnerabilidades profissionais vivenciadas pelos professores e a busca pelo sentido de agência profissional manifestado pelos professores investigados, seguidos da seção de discussão e das considerações finais.

¹ Na seção do aporte teórico nos referimos aos professores que ensinam matemática (PEM), porém os participantes da nossa pesquisa são professores de matemática.

Movimento de constituição da IP de PEM

A IP de PEM está em constante movimento, uma vez que, no decorrer de suas trajetórias profissionais, os professores vivenciam experiências² que as modificam. A ideia de que o professor um dia estará pronto, portanto, é ilusória. O professor sempre poderá vivenciar uma situação que o transforma.

De acordo com Hall (2015, p. 11-12), a IP é “continuamente formada e transformada em relação às formas como somos representados ou desafiados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. A IP “é estruturada e modificada a partir das interações reflexivas e significativas entre o (futuro) professor e as condições sociais, culturais e estruturais que formam o contexto de seu trabalho” (CYRINO, 2018, p. 6).

Os domínios constituintes da IP de PEM não se limitam aos conhecimentos associados à profissão. De acordo com Cyrino (2016, 2017, 2018, 2021), o movimento de constituição da IP de PEM se dá a partir de

um conjunto de crenças/concepções do professor em formação interconectadas ao seu autoconhecimento, às suas emoções e aos conhecimentos acerca de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político. (CYRINO, 2021, p. 4)

Embora estes domínios estejam inter-relacionados e sejam indissociáveis, neste artigo analisamos a autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) do professor de matemática no ID. A autonomia se caracteriza pela liberdade e pela capacidade de o indivíduo tomar decisões, fazer escolhas, conduzir suas próprias ações e assumir para si um caráter crítico (FREIRE, 2011).

O professor, considerado um ser histórico, social e crítico, tem a liberdade para agir diante de situações de vulnerabilidades, sem que elas sejam determinísticas ou impossibilitadas de serem modificadas (FREIRE, 2011; RODRIGUES *et al.*, 2022). Para Freire (2011, p. 53), sua posição no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Oliveira e Cyrino (2011, p. 112) bem esclarecem que a vulnerabilidade em situação de formação não deve ser encarada como aquela que enfraquece ou paralisa, como o termo poderia sugerir,

[...] mas a que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos longos, e mais ou menos frequentes, as nossas certezas e convicções. Aquela que nos faz questionar a nós próprios. Também a vulnerabilidade no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos “alvo de crítica, de contestação”.

² Assumimos a perspectiva de Larrosa (2002, p. 19), em que experiência é aquilo que “nos passa, que nos toca, que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”.

O sujeito que se permite vivenciar esses momentos expõe suas crenças/concepções, em um ambiente seguro, e tem a oportunidade de “reconhecer seus erros e limitações, conciliar seus conflitos e dilemas decorrentes e relacionados à sua (futura) prática docente, para que possa superá-los” (CYRINO, 2017, p. 705).

Desse modo, consideramos apropriado promover espaços acolhedores para que (futuros) professores possam expor suas dúvidas e incertezas, sem se sentirem fragilizados e, com isso, modificar o seu autoconhecimento profissional, composto pelos componentes: autoestima, autoimagem, motivação para o trabalho, perspectivas para o futuro e percepção de tarefas (KELCHTERMANS, 2009, 2018).

Kelchtermans (2009, 2018) argumenta que a vulnerabilidade não deve ser entendida como uma experiência emocional, que depende do sujeito, mas como uma condição estrutural da própria profissão. Para esse autor (2009, 2018), são três os motivos que justificam a vulnerabilidade no ensino. O primeiro é que os professores têm que lidar com regulamentos, sistemas de controle e exigências políticas e de currículo que, com exceções, são impostas a eles. Essa vulnerabilidade pode ser denominada de formal ou política.

O segundo motivo é que o resultado da prática dos professores é parcialmente determinado por eles, pois há fatores externos como pessoais e sociais que também influenciam na aprendizagem dos alunos. Não se pode afirmar que a aprendizagem dos alunos seja decorrente somente das ações diretas dos professores. O terceiro e último argumento é aquele que Kelchtermans (2009) afirma ser o sentido mais fundamental da “vulnerabilidade”. Para apoiar a sua prática, os professores devem tomar decisões diárias, passíveis de serem contestadas. Julgar, agir e assumir responsabilidades por suas ações constitui uma parte do que envolve a prática profissional.

Lasky (2005, p. 901) argumenta que

a vulnerabilidade também pode ocorrer devido a sentimentos de impotência, traição ou indefesa em situações de alta ansiedade ou medo. Nessas situações, as pessoas podem não ter controle direto, acreditar que não têm nenhum controle direto sobre fatores que afetam seu contexto imediato, ou sentir que estão sendo “forçadas” a agir de maneira que são incompatíveis com as suas crenças e valores.

Segundo Nias (1996, p. 304), a vulnerabilidade pode acontecer diante da crítica do outro, considerado importante para o professor. Nesse caso, sua autoestima é influenciada pela opinião e visão do outro e pode reverberar no reconhecimento social, o que pode ser “emocionalmente difícil e desgastante”.

No enfrentamento dessas vulnerabilidades, a busca do professor pelo seu sentido de agência profissional é fundamental para que possa agir com autonomia, de acordo com suas crenças/concepções e conhecimentos, dentro do contexto ao qual pertence. Para Kelchtermans (2009), crenças/concepções dizem respeito às convicções pessoais dos professores

(influenciadas ou não por seus conhecimentos) que são construídas durante a sua trajetória profissional. Enquanto conhecimento refere-se ao conhecimento formal constituídos na formação.

Os professores agem de acordo com suas crenças/concepções e seus conhecimentos, contingenciados por limitações e possibilidades dos próprios contextos em que estão inseridos. Por isso, faz sentido falar em agência mediada, e não individual, pois, apesar da liberdade de lidar com as vulnerabilidades, as ações dos professores “são mediadas pelos elementos estruturais do ambiente em que vivem e pelos recursos, padrões e políticas externas disponíveis” (RODRIGUES *et al.*, 2022, p. 163).

A agência, em uma abordagem sociocultural, é “restrita e limitada por fatores contextuais, incluindo as relações de poder e discursos, e ainda pelas condições materiais e culturas de interação social em comunidades de trabalho” (ETELÄPELTO *et al.*, 2013, p. 61).

Os autores Lasky (2005), Cyrino (2017) e Losano e Fiorentini (2021) também discutem a agência profissional nesta perspectiva. Para Lasky (2005, p. 900), a agência “sempre é mediada pela interação entre o indivíduo (atributos e inclinações) e as ferramentas e estruturas de uma configuração social”.

Cyrino (2017) apresenta que, em interação com o meio, o (futuro) professor “exerce influência, faz escolhas, toma decisões que afetam seu trabalho e revelam seu compromisso profissional e ético, por meio de suas ideias, motivações, interesses e objetivos” (CYRINO, 2017, p. 706).

E, por fim, Losano e Fiorentini (2021, p. 122) compreendem a agência profissional como “o envolvimento ativo e intencional do professor na concepção e direcionamento da sua prática de ensino, considerando tanto seus próprios propósitos, princípios e interesses como as restrições e possibilidades colocadas pelo contexto escolar”.

Associado à busca pelo sentido de agência profissional está o compromisso político do professor. Cyrino (2017, p. 706) argumenta que a docência pressupõe um compromisso com os envolvidos diretamente no contexto educacional, como também com a comunidade externa. Supõe uma “responsabilidade social que envolve as dimensões morais, políticas, emocionais e do conhecimento. É um compromisso de ação e de transformação”.

Encaminhamentos metodológicos

A fim de discutir o relato de professores de matemática no ID a respeito de como lidaram com vulnerabilidades na busca de sua agência profissional, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo.

Convidamos professores de matemática que lecionavam na Educação Básica e estavam atuando profissionalmente há menos de cinco anos. Devido à primeira autora ter se

graduado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e residir na região, participaram da pesquisa professores também graduados pela UEL, nomeadamente, Tainá³, Mariano, Gustavo e Vicente.

Para a coleta de informações, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, com cada um dos professores, e solicitada a elaboração de uma narrativa.

A primeira entrevista (E1) aconteceu presencialmente entre os meses de março e abril do ano de 2020 e tínhamos como objetivo problematizar questões relacionadas ao movimento de constituição da IP de PEM, a partir de situações vivenciadas pelos professores no ID. As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram uma duração de cerca de 1h30min cada uma.

Após a análise preliminar dessa primeira entrevista, verificamos a necessidade de uma nova entrevista, com o intuito de esclarecer e discutir pontos específicos identificados nessa análise. A segunda entrevista (E2) foi realizada por meio de vídeo chamada entre os meses de junho e julho de 2020, com questões próprias para cada um dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio e tiveram como duração cerca de 1h.

Para a produção das narrativas (N), foi solicitado que os professores elaborassem um texto a respeito de sua atuação profissional durante a pandemia de Covid-19. No ano de 2020, com o agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil, as aulas foram suspensas no início do ano letivo e retornaram, semanas depois, de maneira não presencial. Pedimos a narrativa no último trimestre de 2020, com a intenção de compreender como os investigados estavam lidando com o distanciamento social e as aulas remotas. Esse instrumento se apresenta como uma opção para a coleta de dados em investigações sobre a IP de PEM, uma vez que falar de si ou explicitar reflexões a respeito de si e de sua prática possibilitam o movimento de constituição da IP de PEM (CYRINO, 2017).

No Quadro 1, apresentamos informações acerca dos professores investigados, nomeadamente: o nome, a idade, o ano de início e de conclusão da graduação, o ano de início de sua atividade como docente e a rede de ensino em que atuavam.

Quadro 1 – Informações dos professores de matemática

Nome	Idade (anos)	Ano de início da graduação	Ano de conclusão	Ano de início na docência	Rede de ensino (Paraná)
Tainá (T)	24	2013	2016	2018	Pública
Mariano (M)	27	2014	2017	2018	Pública
Gustavo (G)	22	2015	2018	2019	Privada
Vicente (V)	24	2016	2019	2019	Privada

Fonte: As autoras (2020)

³ Os nomes são fictícios e foram escolhidos por eles após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, vinculado ao projeto de pesquisa de número 29649020.3.0000.5231 (CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética). Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

No processo de análise das informações, em um primeiro momento identificamos as vulnerabilidades vivenciadas pelos professores investigados e como eles lidaram com cada uma delas. Identificamos ainda possíveis causas e consequências dessas vulnerabilidades e se houve algo ou alguém que sustentasse a tomada de decisão dos professores em sua busca pelo sentido de agência profissional. Em seguida, agrupamos as vulnerabilidades, de acordo com as causas a que estavam associadas e o que foi feito na busca pelo sentido de agência profissional.

Para fins de análise, agrupamos as vulnerabilidades discutidas na seção seguinte em três tópicos, no entanto, estes não são mutuamente exclusivos, isso porque as vulnerabilidades vivenciadas pelos professores no ID podem estar relacionadas a mais de um fator.

Vulnerabilidades profissionais vivenciadas por professores no ID e a busca do sentido de agência

A seguir, apresentaremos as vulnerabilidades relatadas pelos professores de matemática no ID, vivenciadas no contexto escolar, e o que eles fizeram para enfrentá-las, tendo em vista a busca pelo seu sentido de agência profissional. Essas vulnerabilidades estão associadas: à interação com a comunidade escolar, à prática letiva e a condições estruturais docentes.

Na interação com a comunidade escolar

Ao relatar a interação com os alunos, os professores Mariano, Gustavo e Tainá manifestaram situações de vulnerabilidade no ID e como lidaram com elas. Mariano aponta uma situação que considerou como desrespeitosa por parte de seus alunos em sala de aula. Ele conta como se sentiu, ao assumir uma turma de sexto ano, no último trimestre do ano letivo de 2018, após a professora regente da turma ter se afastado por motivo de doença.

No meu primeiro dia de aula, um aluno pulou a janela e foi embora. E eu (assustado afirmei): o fulano pulou a janela! Fui falar com a pedagoga e a pedagoga disse: “não (se preocupe), fique tranquilo, que esse aluno já é problemático”. [...] Teve também um aluno que começou a bater de frente comigo e, para tentar controlar a situação, eu comecei a bater de frente com ele também, e daí perdi toda a organização. [E1, M]

Mariano pondera que a sua atitude na ocasião não foi adequada, pois, além de não conseguir lidar com aquele aluno, houve uma dispersão da turma, quando ele afirma que perdeu “*toda a organização*”. Ele indica possíveis motivos de ter adotado tal atitude, ao ser questionado sobre como se sentiu naquele momento.

[...] ficar calmo, eu não fiquei. Mas também não fiquei desesperado, porque no primeiro dia, os alunos talvez quisessem testar o professor. Quando cheguei na escola, as pedagogas já deram bastante orientação. [E1, M]

Duas hipóteses podem ser levantadas para justificar o fato de Mariano ter enfrentado o aluno. A primeira é a equipe pedagógica ter o alertado sobre a indisciplina da turma e a segunda é que, pela sua fala, existe uma crença/concepção de que os alunos tendem a “testar” os novos professores que assumem a turma. Pode-se inferir que esta maneira de os alunos lidarem com os novos professores, testando-os, caracteriza-se como uma vulnerabilidade para os professores no ID, uma vez que ele pode se sentir desestabilizado e não saber como agir por não conhecer seus alunos. Na busca do sentido de agência diante dessa vulnerabilidade, Mariano, após conhecer melhor seus alunos, mudou sua atitude:

se você a todo momento bate de frente com um aluno e não consegue se organizar, você não perde só ele, você perde a sala inteira. Sendo mais maleável talvez você não consiga conquistar e ensinar esse aluno, mas vai conseguir trabalhar no sentido de ensinar os outros alunos. [E1, M]

Para Mariano, às vezes em que ele tentou agir de maneira impositiva, sem abrir espaço para o diálogo, os alunos se mostraram indisciplinados, por isso, ele procurou estabelecer uma relação de diálogo, ao invés de se impor de maneira autoritária.

Mariano utiliza o termo “*maleável*” como sinônimo de “flexível”, o que para ele significa “*conversar, deixar passar algumas coisas, para poder levar a aula adiante*” [E2].

Ao relatar a sua experiência com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, Gustavo manifesta que, durante o ano, o comportamento deles tornou a convivência desgastante.

[...] essa turma teve muita liberdade, e eles acabaram perdendo um pouco da ideia de que ali é uma escola, de que eles estão ali para aprender e que nós somos professores e temos o compromisso de ensinar. A turma acabou passando do ponto. [E1, G]

Diante dessa situação, Gustavo relata que, no ano seguinte, ao assumir a mesma turma no segundo ano do Ensino Médio, adotou uma relação de autoridade com os alunos. Ao ser questionado sobre como se enxergava nesse novo momento, fica evidente que há indecisões de como agir na sala de aula. Gustavo narra que teve que decidir entre ser um professor “rígido” ou “maleável”.

Então nesse ano uma coisa que eu fiz com esse segundo ano foi adotar uma postura mais enérgica e mais rígida. [...] E eu falei isso para Joana⁴ e ela comentou: “mas esse perfil, mais enérgico, mais ditador, entre aspas, não tem a ver com você”. Eu falei: “não tem Joana, mas é o que eu estou sendo, por enquanto. Eu comecei o ano assim, para ver se dava certo, de eu conseguir mais respeito”. [...]. Eu não diria que eu gosto de ser assim. Mas é uma maneira que eu estou tentando para ver o que vai dar certo, porque no ano passado não fui assim, com eles, e acho que eles passaram do ponto. [E1, G]

Gustavo se sentiu à vontade em se expor e compartilhar o seu dilema com uma colega de profissão. Nessa interação, Joana o auxiliou, ao apontar a sua visão a respeito do amigo. Assim, Gustavo pôde refletir sobre dilemas inerentes à profissão docente, como o de ser

⁴ Joana (nome fictício) é uma colega de profissão de Gustavo.

autoritário ou de ser considerado como autoridade. Apesar de autoridade e autoritarismo serem termos associados a relações de poder entre professor e aluno, a autoridade do professor é legitimada pelos próprios alunos, quando reconhecem sua experiência e o seu conhecimento socialmente construído. O professor é respeitado, e os alunos lhe obedecem por reconhecerem-no como uma autoridade. No caso do autoritarismo, há uma imposição por parte do professor sem que haja esse reconhecimento.

Ao refletir a respeito do professor que deseja ser, Gustavo se considera como um professor em construção.

Eu me vejo como um professor em construção, porque eu estou testando muita coisa. Então, estou vendo o que dá certo, o que não dá certo, o que eu faço o que eu não faço. [E1, G]

Durante suas trajetórias profissionais, ao interpretar suas vivências e buscarem formas de ação, os professores podem vivenciar diferentes situações que interferem no movimento de constituição de sua IP. Gustavo compreende esse movimento de se constituir no decorrer da docência, uma vez que conta que busca “fazer testes” e avaliá-los para poder modificar ou não a sua prática. Ter pessoas próximas com quem possa dialogar pode auxiliar os professores nesse processo.

Na interação com os alunos, a professora Tainá relata vulnerabilidades vivenciadas a partir do desrespeito de alunos, principalmente, dos meninos.

Eu comecei a lidar com um pouco de desrespeito, principalmente, por ser nova. Tive que lidar com o desrespeito dos alunos meninos. Às vezes fazendo alguma graça. [...] Eu percebi que se eu [...] não ligar para as indisciplinas ou tentar driblar o comportamento deles, não vai dar certo. [E2, T]

Tainá destaca o desrespeito por parte dos alunos por ser professora mulher e com poucos anos de idade a mais que seus alunos. Ela cita comentários deles que poderiam ser considerados como assédio moral.

Para enfrentar tal situação, Tainá adotou uma relação de autoridade com alunos e, quando preciso, acionou os demais envolvidos na comunidade escolar, como pais e a equipe pedagógica. Inferimos que ter esse apoio é fundamental para que ela realize seu trabalho.

Eu me coloquei como autoridade, como pessoa que está ali para ensinar e tentei mostrar que estou ali para trabalhar. [...] Passei a tomar algumas atitudes, como chamar pai ou pedagoga, ter algum registro em ata. [E1, T]

Tainá tem a compreensão de que deseja ser reconhecida como autoridade por seus alunos e, por isso, tenta demonstrar que está ali para realizar o seu trabalho para o qual estudou. Por vezes, isso nem sempre é possível sozinha, então, quando sente a necessidade, ela recorre à comunidade escolar na busca de diálogo.

Na interação com seus alunos, os professores Mariano, Gustavo e Tainá se sentiram desrespeitados e procuraram meios para que pudessem realizar seu trabalho da maneira que

julgavam ser o adequado. Na transição de futuros professores para professores, a indisciplina dos alunos é apontada na literatura como uma das vulnerabilidades que os professores enfrentam no ID. Veenman (1984) indica que este período é marcado pelo “choque de realidade” e que entre as vulnerabilidades identificadas pelos professores a relação com os alunos é a mais acentuada.

Ao interagir com os demais envolvidos na comunidade escolar, como pais, colegas de profissão e equipe pedagógica, Vicente e Tainá manifestaram vulnerabilidades e como lidaram com cada uma delas. Vicente narra que é responsável por lecionar uma disciplina denominada “Estudo Orientado”, em que aborda tarefas, envolvendo conteúdos de matemática que são lecionados por um colega de profissão. Em uma ocasião, ele procurou dialogar com esse colega para saber o que ele tinha trabalhado com os alunos, pois não é sempre que as unidades são estudadas na ordem em que aparecem no material de apoio.

Eu precisava saber o que o professor trabalhou para que eu pudesse me organizar. [...] E aí eu perguntava ao professor: “professor, qual o conteúdo que senhor está trabalhando com eles? [...] Que unidade você está?” Ele não me respondia. Desse modo, como que eu ia preparar as minhas aulas? Não sabia como. [...] Tive que perguntar em sala de aula [diretamente para os alunos]. [E1, V]

Vicente se sentiu ignorado com a ausência de interação com o colega de profissão, o que pode ser caracterizado como uma vulnerabilidade (NIAS, 1996), já que não se sentiu reconhecido por ele. Marcelo García (1999) aponta que o isolamento dos colegas é uma das vulnerabilidades enfrentadas pelos professores no ID. Diante do compromisso com a aprendizagem de seus alunos, ele teve a atitude de questioná-los, apesar de também se sentir desconfortável com essa situação.

Eu me sinto desconfortável, ao ter que perguntar ao aluno o conteúdo. Porque o aluno pode pensar: “esse professor está perdido”. Mas mal sabe ele que eu fui perguntar para o professor e ele não me respondeu. É uma situação desconfortável, mas eu não tenho vergonha, porque eu quero que ele aprenda. Eu quero poder ajudar. [E2, V]

A preocupação com o que os alunos iriam pensar a respeito dele como professor não o impediu de se expor. Ele buscou seu sentido de agência mediado pelo seu compromisso profissional e perguntou aos seus alunos o conteúdo que estavam estudando, para poder planejar suas aulas.

Em outro colégio em que trabalhava, Vicente encontrou apoio na interação com um colega de profissão, ao se deparar com uma situação em que uma aluna havia ficado com nota 0 (zero) no boletim, referente às tarefas da disciplina que ele havia acabado de assumir. Ao ser questionado pela mãe dessa aluna, Vicente conversou com um colega de profissão que sugeriu que ele pedisse à aluna que refizesse as tarefas, porém com atribuição de metade da

nota. Essa atitude foi questionada pela coordenação da escola, fato que lhe ocasionou um desgaste emocional.

A coordenação me recriminou, porque se eu abrisse brecha para essa aluna teria que fazer os mesmo para os outros (alunos). [...] Isso me incomodou muito. Pensei: “Isso vai gerar um problemão para o colégio. Todos os pais dos alunos, que não fizeram a tarefa, vão vir falar comigo para mudar a nota deles. Perdi meu emprego.” Mas ainda bem que isso não ocorreu. [E1, V]

Para lidar com a situação da aluna, Vicente recorreu a um colega de profissão, porém, a medida adotada gerou um desgaste com a coordenação e uma ansiedade em relação à manutenção de seu emprego por se tratar de um colégio particular.

Tainá relata como se sentiu, quando a pedagoga da escola alterou a nota de um de seus alunos no registro de classe on-line.

Alterar a nota que atribui, para mim é um desrespeito. Invasão do meu trabalho. Para mim é terrível, acho que é uma das piores coisas para fazer. [...] se eu atribuí àquela nota é porque eu corrigi e vi o comportamento do aluno. Alguém que está de fora não sabe. [E2, T]

A professora regente da turma tem a autonomia para atribuir a nota de seus alunos de acordo com seus critérios preestabelecidos. No entanto, a pedagoga da escola, onde Tainá lecionava, não respeitou a decisão dela. E esse desrespeito com o seu trabalho trouxe um desgaste mental e físico para Tainá, a ponto de ela pensar em abandonar as aulas.

Eu fiquei bem abalada no final do ano passado por causa disso. Mas depois eu me reergui e pensei, assim: não, esse ano ninguém me pega. Eu também vou atrás dos meus direitos, vou atrás daquilo que eu acredito. [E1, T]

Informar-se sobre os seus direitos e deveres foi o meio que Tainá encontrou para lidar com a situação em que a pedagoga alterou a nota de seu aluno e, conseqüentemente, manter seus compromissos profissionais de acordo com suas crenças/concepções. Ela não deixou explícito como foi esta busca, porém a interação com os pares e/ou a associação a um sindicato pode ser um meio de os professores compartilharem experiências de ingerências e assegurar seus direitos.

Os professores, no ID, vivenciaram vulnerabilidades, quando foram desrespeitados por seus alunos, no caso da maioria dos professores; quando houve ausência de interação com colegas, caso de Vicente; e quando foram desrespeitados pela equipe pedagógica, caso de Tainá. Para lidar com estas situações, em busca pelo sentido de agência profissional, os professores tencionaram: dialogar com seus alunos; assumir uma relação de autoridade; dialogar com a comunidade escolar; e se informar acerca de seus direitos e deveres.

Na prática letiva

Na prática letiva, os professores no ID se depararam com situações de vulnerabilidade relacionadas ao ensino de matemática. Mariano descreve como se sentiu

diante da dificuldade em justificar a operação multiplicação com matrizes, para alunos do segundo ano do Ensino Médio.

Uma das coisas que me deixou muito inconformado, foi que o ano passado eu passei me martirizando e retardando o ensino, porque eu queria ter um argumento sobre como multiplicar matrizes. Por que que faz linha por coluna? Eu não consegui explicar. [E1, M]

Diante da frustração em não conseguir apresentar uma justificativa, por meio de uma conexão dentro da própria matemática ou com outras áreas do conhecimento, a sua primeira atitude foi a de tentar oferecer um contra-argumento para os alunos: caso o aluno não multiplicasse linha por coluna, não obteria o resultado correto. Porém ele comenta que isso também não foi o suficiente. A busca pelo sentido de agência profissional de Mariano foi a de questionar um professor da universidade, mas sua dúvida não foi sanada, conforme ele aponta.

No ID, Gustavo conta que se encontrou diante do dilema entre trabalhar a sequência de conteúdos programada para o ano letivo ou ajudar os alunos com as dificuldades deles, as quais estavam relacionadas a conteúdos de anos anteriores. Ele revela a sua angústia, ao ter que escolher que conteúdos abordar e como abordar, devido à quantidade de alunos na sala de aula.

Quando eu comecei no ano passado [2019], observei que os alunos tinham muitas dificuldades básicas. Como eu iria trabalhar com o conteúdo do Ensino Médio se eles tinham dificuldades com o conteúdo do Ensino Fundamental? Como iria trabalhar com essas dificuldades com 30 alunos na sala? Porque você acaba não tendo tempo para dar uma atenção individual para os alunos. Então tive que tomar decisões muito difíceis sobre como abordar, o que abordar, o que eu vou deixar de abordar. Ao questionar uma colega de trabalho ela disse: “Gustavo você precisa tomar consciência de que se você tiver um pequeno progresso com esses alunos que têm mais dificuldades, já é um progresso. Você tem que se alegrar com isso”. E aí eu coloquei isso na cabeça. [E1, G]

Ter que tomar difíceis decisões diariamente é uma das vulnerabilidades estruturais apresentada por Kelchtermans (2009, 2018) e será discutida na próxima subseção. A distância entre os ideais e a realidade da sala de aula também é uma das vulnerabilidades comumente enfrentadas pelos professores no ID (HUBERMAN, 1995). No ideário de Gustavo, o seu compromisso era o de ajudar a todos os seus alunos a aprender a matemática programada para aquele nível de ensino. No entanto, diante da impossibilidade de tal intenção, Gustavo tomou para si o conselho da professora e decidiu ajudar seus alunos a avançar de algum modo, no sentido de aprender matemática, independente de ser “aquela matemática” do nível de ensino em questão.

A interação com uma colega de profissão experiente foi fundamental para que ele buscasse pelo seu sentido de agência profissional. Gustavo teve que repensar suas crenças/concepções e refletir sobre o papel do professor que deseja ser: aquele que avança

sem levar em conta as dificuldades dos alunos com o conteúdo, ou aquele que contribui com a aprendizagem do aluno, independente de cumprir o conteúdo programado. Sua decisão, a partir de então, foi a de priorizar os alunos.

Na prática letiva, a professora Tainá se deparou com vulnerabilidades associadas a ensinar alunos com Transtorno Específico da Aprendizagem (dislexia, disortografia e discalculia) e com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ao assumir uma turma com alunos com TDAH e com dislexia, Tainá relata que não sabia como proceder.

Eu não sabia o que fazer. Me senti impotente. [...]. Foi difícil para mim, porque eu nunca tive [...] amparo com relação a essa questão. O que eu faço com alunos que têm esse laudo? Como proceder? [E1, T]

Tainá comenta que, em sua formação inicial, embora tenha tido disciplinas que abordaram como trabalhar com alunos com deficiência, como deficientes auditivos, elas não lhe deram respaldo para lidar com alunos com TDAH, por exemplo. Lidar com situações nas quais os professores no ID não foram preparados é uma das causas do “choque de realidade”, apresentada por Veenman (1984). Tainá conta que, em uma situação, a pedagoga a avisou que teria um aluno com dislexia, mas não houve qualquer orientação de como proceder. Sua atitude foi a de buscar informações por meio de leituras, mas não encontrou respostas para o que queria.

Eu fui procurar um pouco o que era [...]. Eu não sabia como lidar com esse tipo de coisa. No final das contas, eu li um pouco, vi o que era, mas não tinha tempo para ir a fundo, porque infelizmente a gente lida com a falta de tempo. [E1, T]

A falta de tempo para aprofundar-se nos estudos, apresentada por Tainá, pode ser caracterizada como uma vulnerabilidade estrutural da profissão, de acordo com Kelchtermans (2009, 2018), e será discutida na próxima subseção.

Os professores Mariano, Gustavo e Vicente também enfrentaram o “choque de realidade” no ID (VEENMAN, 1984), ao lidarem com o ensino não presencial, causado pelo isolamento decorrente da pandemia da Covid-19. Essa situação, por ser nova, os colocou diante de diferentes vulnerabilidades. Não foram identificadas vulnerabilidades, no caso da professora Tainá.

Gustavo revela preocupação com a aprendizagem dos alunos, ao vivenciar as aulas não presenciais, decorrentes da pandemia de Covid-19.

[...] penso que fiz o que estava ao meu alcance no momento, mas não me considero satisfeito com a aprendizagem dos meus alunos no ano letivo. [...]. Nesse sentido, acredito que o alcance que tive com as aulas foi muito menor que presencialmente, onde o contato que eu possuía com os alunos fazia total diferença para que eles se sentissem mais acolhidos quanto às suas dificuldades em relação à disciplina. [N, G]

Não realizar o trabalho, segundo suas crenças/concepções, ocasionou um sentimento de insatisfação, o que pode ser caracterizado como uma vulnerabilidade (LASKY, 2005). Gustavo também se sentiu incomodado por ministrar aulas expositivas, não dialogadas.

Reconheço que, principalmente no início das aulas remotas, tive grande parcela de culpa por ministrar as aulas como palestras, mas durante o ano fui tentando aprender e utilizar recursos para que as aulas não se tornassem tão monótonas, como o NearPod que possibilita um slide interativo onde o aluno participa respondendo no próprio slide durante a aula, e o kahoot, com quizzes de verificação de aprendizagem. [N, G]

Gustavo valeu-se de plataformas digitais para que pudesse conduzir suas aulas sem que elas fossem de maneira expositiva. Seu compromisso profissional foi fundamental para que ele buscasse utilizar outros recursos, diferentes daqueles que estava habituado no ensino presencial. Ele teve autonomia para não se acomodar e, como ser histórico e pensante, agiu diante das vulnerabilidades que se apresentavam (FREIRE, 2011).

Mariano também demonstrou preocupação com a aprendizagem de seus alunos durante as aulas não presenciais. Ele narra que lecionava em um colégio público, na Educação do Campo, e os recursos disponíveis para o ensino consistiam na plataforma Google Classroom⁵ e nas tarefas impressas, elaboradas pela Seed⁶, destinadas aos alunos que não possuíam acesso à internet. Em particular, no contexto da rede pública do Paraná, os conteúdos das aulas eram elaborados pela Seed e ministrados pelos professores. Mariano conta que a comunicação on-line professor/aluno era “ruim” e, por isso, ele adotou a seguinte estratégia:

Eu gravava vídeo com minha voz e slide feito por mim mesmo com explicações e a resolução de um exercício. Ao final do vídeo, postava três tarefas de forma que a primeira era basicamente igual a que fiz no vídeo, a segunda eu apimentava com um sinal negativo uma dificuldade ali outra aqui, [...] e a terceira colocava uma atividade que o aluno teria que pensar e me dar uma resposta baseada em análise do problema. [N, M]

Ele comenta que tinha a preocupação em comunicar as ideias matemáticas aos seus alunos e, diante do ensino não presencial, buscava estratégias para que eles não ficassem com dúvidas e/ou frustrados, a ponto de não realizar a tarefa. No caso, Mariano recorreu a uma prática de ensino diretivo, em que, a partir de uma tarefa modelo, os alunos são convidados a realizar outras tarefas semelhantes. Para os alunos que não possuíam acesso à internet, Mariano mantinha a estratégia semelhante a das aulas on-line, mas tudo de maneira escrita. Ele conta que entregava

[...] um texto sobre o assunto, contendo, muitas vezes, uma curiosidade sobre o assunto. Resolvia um exercício com todos os detalhes, explicando em forma de texto, [...] explicando até como usar a calculadora, e finalmente passando duas a três

⁵ Ferramenta *on-line* gratuita, disponibilizada pelo governo do estado do Paraná, que possibilitava contato entre professores e alunos.

⁶ Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

tarefas para que o aluno repetisse o processo, para que a aula fosse a mesma do vídeo, mas de forma escrita. [N, M]

Ele também utilizava com os alunos um aplicativo de mensagens (WhatsApp).

[...] quando o aluno não entendia tudo, ele me mandava a dúvida pelo WhatsApp. Era (uma dúvida) específica (dele), que muitos casos com duas ou três palavras eram esclarecidas. [N, M]

Mariano tentou fazer o que estava ao seu alcance, como ser solícito às dúvidas de seus alunos e empregar estratégias para que eles não ficassem com dúvidas na resolução das tarefas e, para isso, valeu-se de práticas comuns ao ensino diretivo, como aulas expositivas e utilização de tarefa modelo.

No contexto do ensino não presencial, Vicente fala que se sentiu assustado e ansioso, quando ele foi informado de que as aulas retornariam de modo não presencial, após duas semanas de escolas fechadas. Vivenciar essa realidade, sem uma preparação a priori, foi recebido com ansiedade. Ele conta como se sentiu.

Confesso que no começo, era tanta preocupação com os materiais planejados, quais ferramentas eu poderia me beneficiar, para poder proporcionar um espaço e uma aula próxima a que ocorria no colégio (no formato presencial). Nessa procura, ao conversar com colegas, optei por comprar – com meu próprio dinheiro – uma lousa branca de canetão, buscando escrever as expressões e cálculos de maneira mais ágil e prática. [N, V]

Para ministrar suas aulas, Vicente recorreu à compra de uma lousa branca, a partir da interação com um colega. Assim como Mariano, ele utilizou uma estratégia recorrente no ensino diretivo, como a aula expositiva com o uso da lousa.

Na prática letiva, os professores no ID vivenciaram vulnerabilidades associadas: ao ensino da matemática, no caso de Mariano; à escolha de que conteúdos abordar, no caso de Gustavo; a como trabalhar com alunos com transtornos específicos, no caso de Tainá; e a como lecionar no ensino não presencial, no caso da maioria dos professores. Para lidar com as diferentes vulnerabilidades, os professores buscaram: dialogar com os pares; colocar-se em situações de aprendizagem profissional; priorizar auxiliar os alunos com dificuldades; e recorrer ao ensino diretivo.

Em condições estruturais da docência

Os professores no ID lidaram com vulnerabilidades estruturais da docência, que, de acordo com Kelchtermans (2009, 2018), estão relacionadas a três motivos: os professores não estão no controle de determinadas exigências que são lhes impostas; o resultado da prática dos professores é parcialmente determinado por eles; e diariamente os professores devem tomar decisões em sua prática, que são sempre passíveis de contestação.

Em relação ao primeiro motivo, Mariano relata que se sentiu na obrigação de trabalhar com os conteúdos matemáticos referentes às questões que constituíram a Prova Paraná⁷. A Prova era uma medida advinda da Seed e foram realizadas três aplicações em 2019 e uma no início de 2020.

Estão aplicando uma prova atrás da outra e infelizmente a gente está tendo que trabalhar com isso. Fazer o que? Tem que trabalhar com o conteúdo dessas provas. Eu estou trabalhando em cima das provas. Pego questões da prova e resolvo com os alunos. Mas no ano passado eu só resolvia a questão no quadro. Havia um diálogo com eles, mas eu que acabava resolvendo. Esse ano não. Eu já os coloquei em grupo, valendo um ponto cada uma e o ponto vale pela justificativa. [...] O governo está interessado nos resultados. Eu quero usar as provas para a aprendizagem, para eles explicarem, para eles entenderem. [E1, M]

Apesar de a Prova Paraná, de acordo com a Seed, assumir um caráter de avaliação diagnóstica para o planejamento de ações futuras, Mariano diz ter utilizado as questões contidas nas provas para promover o aprendizado de seus alunos. A partir de uma exigência, que não estava sob seu controle, ele, contingenciado pela situação, utilizou as questões da prova com enfoque no aprendizado e não nos resultados.

Na subseção “Na prática letiva”, ao relatar como lidou com alunos com transtornos específicos, Tainá aponta a falta de tempo para aprofundar estudos relacionados ao tema, o que pode ser caracterizado como uma vulnerabilidade estrutural docente por ser uma condição que não está no controle do professor. No contexto em que ela está inserida, como professora da rede pública de ensino do estado do Paraná, apenas um quarto das aulas assumidas são destinadas ao planejamento e à preparação das aulas que serão ministradas. Com apenas este tempo disponibilizado, não é sempre que os professores conseguem se envolver em situações de aprendizagem profissional, fora da sala de aula. Tainá tenta aceitar essa limitação e relata ter recorrido à comunidade escolar em busca de ajuda para lidar com estes alunos.

Tento sempre conversar com os alunos, ver o que é que está acontecendo. [...] Tento ver qual que é a situação junto com a diretoria, com a pedagoga e, se preciso, eu sempre chamo pai e mãe. [E1, T]

O compromisso com seus alunos foi determinante para que Tainá recorresse a comunidade escolar para aprender como lidar com as singularidades de cada um.

Outra condição, que envolveu a aceitação por parte do professor, foi a vivenciada por Gustavo diante da ausência de envolvimento dos alunos e familiares no ensino não presencial. Ele expressa como se sentiu:

O restante das minhas turmas teve o mínimo do mínimo de aprendizado, o que inicialmente me deixou muito frustrado, mas que tentei superar pensando no fato de que nem tudo estava ao meu alcance, e que a responsabilidade pelos estudantes fazerem as tarefas e por questionarem durante as aulas era deles e das famílias que podiam acompanhar, pois a minha assistência enquanto professor ficou bem mais

⁷ Instrumento de avaliação proposto pelo Governo do Estado do Paraná, cuja finalidade é coletar informações sobre dificuldades e habilidades dos alunos.

limitada no modelo remoto. Abertura para isso foi dada, mas assim como no presencial, o processo de aprendizagem não depende apenas do professor. [N, G]

Apesar da frustração por seus alunos não terem se envolvido nas aulas, Gustavo compreendeu fazer ele parte de um processo complexo, dentro de um cenário político e social, e apenas a sua atuação como professor não ser o suficiente para resolver os problemas do ensino que a pandemia acentuou. Como argumenta Kelchtermans (2009, 2018), nem sempre a aprendizagem dos alunos é o resultado direto da prática do professor.

Ao mesmo tempo, Gustavo relata que a situação vivenciada foge ao controle de todos, inclusive do próprio sistema educacional. Por ser algo sem precedentes e que engloba aspectos não apenas físicos, mas também emocionais e psicológicos, adaptar-se à nova realidade impactou a todos de maneira diferente.

Reconheço também que não há um único culpado por termos tido baixo índice de aprendizagem durante o ano letivo, e que o fato de passarmos por uma pandemia e termos que adaptar a escola em casa é algo que foge do controle de todos nós. Apesar de cobrar os alunos constantemente, sempre prezei pela saúde mental dos estudantes, pois sabia que estar isolado em casa já era uma situação atípica e que teria impactos no humor e na disposição de todo mundo para estudar em diversos momentos, inclusive em mim mesmo. [N, G]

Gustavo tem a consciência de que não existe um culpado pela não aprendizagem de seus alunos, e evidencia sua preocupação e o seu compromisso com o bem-estar deles. Ele se colocou como ser humano vulnerável, que não é obrigado a ter todas as respostas e se permite reconhecer como alguém que não tem controle de tudo. No entanto, isso não significa isentar-se de seu papel e de suas responsabilidades como professor, mas entender que nem sempre será possível fazer algo de imediato.

Na subseção anterior, Gustavo também vivenciou em sua prática letiva o que para Kelchtermans (2009, 2018) representa o sentido mais fundamental da “vulnerabilidade”, ou seja, o professor diariamente tem que tomar decisões que sempre podem ser contestadas. Para Gustavo, era difícil ter que optar por lecionar os conteúdos que estavam programados no planejamento para aquele ano letivo, diante da constatação das dificuldades dos alunos com o conteúdo de anos anteriores. Com uma quantidade elevada de alunos na sala de aula, em média 30 alunos, e a falta de tempo para atender a todos, Gustavo se colocou diante do dilema: priorizar os conteúdos programados ou sanar as dificuldades dos alunos.

Como argumentado por Kelchtermans (2009, 2018), independente da escolha de Gustavo, ambos os casos são passíveis de serem contestados. Seja pela própria direção do colégio que possa exigir o cumprimento do planejamento, seja da parte de algum pai de aluno com dificuldade, ao identificar que o professor está priorizando o conteúdo programado e não o seu filho. Nesta situação, a partir da interação com os pares, Gustavo optou por auxiliar seus alunos, de modo a manter o compromisso assumido em relação à aprendizagem deles.

Os professores vivenciaram vulnerabilidades associadas a aspectos estruturais da docência suscitadas por medidas que não estavam sob seu controle, como a obrigação de abordar determinados conteúdos matemáticos ou a falta de tempo para estudar, no caso dos professores Mariano e Tainá; pela ausência de envolvimento dos alunos nas aulas não presenciais e pela necessidade de se posicionar diariamente em decisões difíceis, no caso de Gustavo. Para lidar com essas situações, os professores buscaram: priorizar a aprendizagem dos alunos; dialogar com a comunidade escolar; lidar com limites inerentes à profissão; e compreender que algumas vulnerabilidades devem ser aceitas.

Em busca de agenciar vulnerabilidades profissionais

Os professores de matemática no ID vivenciaram vulnerabilidades, quando foram desrespeitados por seus alunos (VEENMAN, 1984) e colegas de profissão e quando se sentiram ignorados pelos pares (MARCELO GARCÍA, 1999; NIAS, 1996). Vivenciaram vulnerabilidades, quando não sabiam como justificar um conteúdo matemático ou lidar com alunos com transtornos específicos, e quando o ensino não presencial se tornou uma realidade (VEENMAM, 1984), e o sentimento de frustração se fez presente (LASKY, 2005). Também vivenciaram vulnerabilidades, quando exigências formais lhes foram impostas (KELTCHERMANS, 2009, 2018), quando sua prática não foi determinante para a aprendizagem de seus alunos (CYRINO, 2017; KELTCHERMANS, 2009, 2018;) e quando se encontraram diante de dilemas, ao terem que tomar decisões difíceis sobre o planejamento de suas aulas (KELCHTERMANS 2009, 2018).

Contudo, encontrar-se em situações adversas às suas expectativas não foi determinante para os professores desistirem da docência. Eles buscaram agenciar as vulnerabilidades de acordo com suas crenças/concepções e seus conhecimentos, dentro das possibilidades e dos limites de cada estrutura social na qual estavam inseridos (LASKY, 2005; ETELÄPELTO et al., 2013; LOSANO; FIORENTINI, 2021; RODRIGUES et al., 2022), o que evidencia o desenvolvimento de sua autonomia.

O Quadro 2 ilustra o desenvolvimento da autonomia dos professores a partir das ações realizadas por eles, na busca do seu sentido de agência profissional diante das vulnerabilidades vivenciadas no contexto escolar.

Quadro 2 – Desenvolvimento da autonomia dos professores

Vulnerabilidades associadas:	Ações dos professores na busca do sentido de agência profissional
à interação com a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores)	Estabelecer uma relação de diálogo com os alunos, ao invés de uma relação autoritária.
	Estabelecer uma relação de autoridade com os alunos.
	Estabelecer diálogo com pais, coordenação e pedagogas para lidar com alunos desrespeitosos.
	Questionar os alunos sobre o conteúdo que estudam em outra disciplina para (re)orientar o próprio trabalho.
	Dialogar com os pares na busca por apoio para lidar com demandas de pais de alunos.
	Buscar informações e modos de lidar com seus direitos e deveres.
à prática letiva	Recorrer a um professor em busca de ajuda para justificar um conteúdo de matemática.
	Ajudar seus alunos com suas dificuldades, mesmo que a dúvida não seja referente ao conteúdo programado.
	Buscar informações a respeito de como lidar com alunos com transtornos específicos.
	Buscar estratégias/ferramentas de ensino diferentes das que utilizava na aula presencial.
a condições estruturais docentes	Utilizar provas de larga escala como instrumento de aprendizagem e não de controle.
	Dialogar com a comunidade escolar para lidar com alunos com transtornos específicos.
	Reconhecer que algumas condições são impostas aos professores e não dependem de sua prática.

Fonte: As autoras (2021)

Na busca pelo seu sentido de agência profissional, os professores no ID estabeleceram relações de diálogo com a comunidade escolar; envolveram-se em situações de aprendizagem profissional; comprometeram-se com a aprendizagem de seus alunos; e lidaram com restrições inerentes à profissão.

No diálogo com a comunidade escolar, os professores não se importaram em se mostrar vulneráveis e pedir ajuda. Eles dialogaram com alunos, pais, professores que trabalhavam na mesma escola (pares), coordenadores, professores da universidade. Mediados pelo próprio contexto no qual estavam inseridos, os professores procuraram dialogar com seus interlocutores, o que lhes possibilitou repensar crenças/concepções, refletir acerca de sua autoimagem e se envolver em situações de aprendizagem.

Com alunos e pares, os professores puderam refletir a respeito das relações de poder que se estabelecem na escola e diferenciar autoridade de autoritarismo, ao pensarem sobre deveres que legitimam como seus. Ao enfrentar uma vulnerabilidade recorrente no ID

(VEENMAN, 1984), eles se colocaram como professores em construção, que querem ser respeitados e reconhecidos como autoridade por seus alunos, e não como um professor autoritário, que faz o uso de imposições arbitrárias.

Com pais e coordenadores, os professores buscaram diálogo para ajudar seus alunos com dificuldades, ao compreenderem a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que fatores intervenientes, como aspectos econômicos, sociais, afetivos, influenciam na aprendizagem dos alunos, tanto quanto na sua atuação profissional como professor. Ao enfrentar o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), os professores entenderam que, às vezes, é preciso dialogar com pais e coordenação para lidar com alunos desrespeitosos na sala de aula e que envolver a comunidade escolar pode ser uma estratégia para minimizar estas vulnerabilidades.

Ao se envolverem em situação de aprendizagem, os professores compartilharam experiências com colegas; procuraram ajuda com professores da universidade para mitigar suas dúvidas com relação a conteúdos matemáticos; estudaram a respeito de como lidar com alunos com transtornos específicos; e leram sobre seus direitos e deveres. Apesar de serem professores formados, eles não se assumiram como professores “prontos”, obrigados a ter todas as respostas. A ideia desse professor “acabado” é ilusória. Para além de aprenderem a respeito de conhecimentos que são inerentes à profissão docente, eles tencionaram se informar acerca de seus direitos e deveres, para que pudessem lidar com diferentes situações da sua profissão. Dentro das possibilidades e limitações dos contextos nos quais estavam inseridos, os professores buscaram agenciar suas vulnerabilidades.

Ao se comprometerem com a aprendizagem dos alunos, os professores se mostraram insubordinados, na perspectiva de D’Ambrósio e Lopes (2015), uma vez que deixaram de cumprir o conteúdo programado e utilizaram uma prova de larga escala para priorizar a aprendizagem de seus alunos. A insubordinação criativa desses professores fez com que eles tomassem uma atitude diferente da que se esperava deles. Eles preferiram agir em prol dos seus alunos (D’AMBRÓIO; LOPES, 2015). Os professores buscaram estudar e dialogar com pais e coordenação acerca dos alunos diagnosticados com transtornos específicos, para que pudessem ajudá-los com suas dificuldades em relação ao ensino.

Ao lidar com as restrições inerentes à profissão, os professores problematizaram vulnerabilidades estruturais e agiram de acordo com as limitações dos próprios fatores contextuais (ETELÄPELTO *et al.*, 2013), mas sem desconsiderar seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e com seu processo de profissionalização. No caso do agravamento da pandemia de COVID-19 e, por consequência, a suspensão das aulas presenciais, eles mudaram a sua prática, recorreram a recursos digitais e/ou utilizaram estratégias e ferramentas comuns no ensino diretivo, como aulas expositivas e o uso de tarefas modelos. Diante da

limitação de recursos, este foi o meio que os professores encontraram para que seus alunos tivessem pelo menos o mínimo de conteúdo. Mesmo considerando que a aula expositiva não é a melhor estratégia para viabilizar o processo de aprendizagem dos alunos, eles valeram-se dessa estratégia, porque lhes pareceu o único caminho diante das condições que lhes foram impostas.

Os professores compreenderam que algumas condições não podem ser modificadas de imediato, pois nem sempre tudo depende exclusivamente de suas ações. Apesar de serem vulnerabilidades estruturais (KELCHTERMANS, 2009, 2018), os professores não se isentaram de suas responsabilidades como professores, mas compreenderam que algumas situações requerem tempo e o envolvimento de terceiros (pais, coordenadores, formadores de professores, sindicatos, políticas públicas). Além disso, estas são questões que devem ser problematizadas seja por todos, na formação inicial e continuada, seja pelos dirigentes do nosso país. Problematizar essas vulnerabilidades pode auxiliar os professores na busca pelo seu sentido de agência profissional, de modo que os professores não se sintam paralisados, sem saber como agir, e, por conseguinte, abandonem a docência.

Considerações finais

Na busca pelo sentido de agência profissional diante das vulnerabilidades, os professores de matemática no ID puderam refletir a respeito de domínios constituintes da IP de PEM, como crenças/concepções, autoimagem e prática profissional. No desenvolvimento de sua autonomia, eles evidenciaram aspectos processuais do movimento de constituição da IP de PEM. A complexidade do movimento de constituição da IP de PEM evidenciou-se nos diferentes fatores que exerceram influência no como os professores agenciaram as vulnerabilidades, por exemplo, no diálogo com a comunidade escolar e no envolvimento em situações de aprendizagem.

A dinamicidade do movimento de constituição da IP de PEM pode ser observada, quando os professores mudaram sua prática profissional. Enfrentar as vulnerabilidades os fizeram modificar sua autoimagem e sua prática profissional, por exemplo. A temporalidade do movimento de constituição da IP de PEM pode ser identificada, na compreensão dos professores de que algumas vulnerabilidades são estruturais de determinada época, como o caso das aulas não presenciais, decorrentes da pandemia. Já a experiencialidade do movimento de constituição da IP de PEM pode ser observada, quando os professores experimentaram sentimentos idiossincráticos, ao lidar com alunos indisciplinados ou com condições próprias da docência.

Em vista das vulnerabilidades que os professores de matemática vivenciam no ID, destacamos a necessidade de apoio a esses professores em seu processo de profissionalização

e de valorização de ações que contribuam para a busca do sentido de sua agência profissional. A agência profissional é fortemente influenciada pelos contextos de formação e de atuação profissional, na medida em que esses contextos oferecem oportunidades contínuas para que os professores se comprometam e sejam protagonistas de sua aprendizagem profissional (BRUNETTI; MARSTON, 2018; MOLLA; NOLLAN, 2020; LOSANO; FIORENTINI, 2021; LOPES, *et al.* 2022). Por isso, reiteramos a partir dos nossos dados que sejam promovidas ações nas quais os professores possam dialogar com os pares, na busca de investigar e refletir sobre a própria prática; investir em suas aprendizagens profissionais; promover reflexões sobre a prática letiva e as práticas concorrentes à sala de aula; e discutir políticas públicas de educação, que fomentem sua profissionalização. Pesquisas futuras podem investigar de que maneira a interação com os pares pode contribuir com o movimento de constituição da IP de professores de matemática no ID.

Devido à pandemia de COVID-19 e à suspensão das aulas presenciais, não foi possível observar a atuação dos professores de matemática em sala de aula. Assim, a prática profissional dos professores de matemática no ID em seu local de trabalho pode constituir objetos de estudos futuros.

Agradecimentos

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado da primeira autora e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (Proc. 306352/2019-2) da segunda autora.

Referências

- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, v. 50, n. 1, p. 6-13, 2011.
- BRUNETTI, G. J.; MARTSON, S. H. A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching*, v. 24, n. 8, p. 874-892, 2018.
- CYRINO, M. C. C. T. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema*, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr. 2016.
- CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 10, p. 699-712, 2017.

- CYRINO, M. C. C. T. Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática e de investigadores. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)*, v. 9, p. 1-17, 2018.
- CYRINO, M. C. C. T. Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de sua identidade profissional. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 14, n. 35, p. 1-26, 2021.
- COLOGNESI, C.; NIEUWENHOVEN, C. van; BEAUSAERT, S. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, v. 43, n.2, p. 258-276, 2020.
- CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p. 223-236, 2012.
- D'AMBRÓSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.
- DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C. C. T. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação*, v. 45, p. 2-29, 2020.
- DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. The Professional Identity in educators who teach mathematics: elements and actions to build a proposal for future research. *Pró-Posições, Online*, v. 32, p. 1-23, 2021.
- DE PAULA, E. F.; CYRINO, M.C.C.T. Sobre viver em tempos estranhos: os estudos a respeito da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática em tempos de resistência. In: CYRINO, M.C.C.T.; DE PAULA, E. F.; RODRIGUES, P. H. (org.). *Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática*. Campo Mourão: Editora FECILCAM, 2022. p. 221-247.
- ETELÄPELTO, A.; VÄHÄSANTANEN, K; HÖKKÄ P.; PALONIEMI, S. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, v. 10, p. 45-65, 2013.
- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HONG, J.; DAY, C.; GREENE, B. The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, v. 22, n. 2, p. 249-266, 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 7.ed. Barcelona: Graó, 2007.

- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.
- KELCHTERMANS, G. Professional self-understanding in Practice: Narrating, navigating and negotiating. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (eds.). *Research on Teacher Identity: mapping challenges and innovations*. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 229-240.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.
- LOPES, C. E.; RIBEIRO, R. M.; PAZUCH, V.; AUGUSTO, A. F. de C. A coparticipação em um projeto interdisciplinar e a agência profissional docente: narrativas da professora Adriana. *REVEMAT*, v. 15, p. 1-15, 2022.
- LOSANO, A. N.; FIORENTINI, D. Identidade e agência profissional de um professor de matemática na interface dos mundos da escola e do mestrado profissional. *Bolema*, v. 35, n. 71, p. 1217-1245, 2021.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MOLLA, T.; NOLAN, A. Teacher agency and professional practice, *Teachers and Teaching*, v. 26, n. 1, p.67-87, 2020.
- NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.
- OLIVEIRA, H. M. A. P. *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M.C.C.T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interacções*, v. 7, p. 104-130, 2011.
- OLIVEIRA, L. M. C. P.; CYRINO, M.C.C.T. Aspectos da prática de uma comunidade de professoras de matemática e o desenvolvimento da agência profissional. *Quadrante*, v. 31, n. 1, p. 7-27, 2022.
- PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; BROK, P. den. Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, v. 19, n. 6, p. 660-678, 2013.
- RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. T. C.; OLIVEIRA, H. M. The search for the sense of agency in vulnerable situations in mathematics teachers' initial education. *The Mathematics Enthusiast*, v. 19, n. 1, p. 158-186, 2022.
- THOMAS, L; TUYTENS, M; MOOLENAAR, N.; DEVOS, G.; KELCHTERMANS, G.; VANDERLINDE, R. Teachers' first year in the profession: the power of

high-quality support. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 2, p.160-188, 2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143- 178, 1984

WAL, M. M. van der; OOLBEKKINK-MARCHAND H. W.; SCHAAP, H.; MEIJER, P. C. Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, v. 80, p. 59-70, 2019.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLÁUDIA BARRETTO. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Educação Matemática (UEL), mestre em Ensino de Ciência e Educação Matemática (UEL) e doutora em Ensino de Ciência e Educação Matemática (UEL). Atualmente, é professora vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Paraná e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que ensinam Matemática (Gepefopem).

MÁRCIA CRISTINA DE COSTA TRINDADE CYRINO. Licenciada em Matemática (UNESP/PP), mestre em Educação Matemática (UNESP/RC) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou Pós-doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (UL) de 02/2008 a 12/2008, na área de Formação de Professores, e no Instituto de Educação da UL de 07/2012 a 02/2013. Atualmente é bolsista produtividade 1D do CNPq; Professora Titular da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Coordenadora Adjunta dos Programas Acadêmicos da Área de Ensino na CAPES; e coordenadora do Comitê Assessor da Área de Ciências Humanas da Fundação Araucária. Coordenou o PECEM - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática e foi membro da Fundação Araucária: Comitê Assessor da área de Matemática, Estatística e Computação e da Área de Ciências Humanas - Educação. Atuou na coordenação do Curso de Matemática e como Vice-Diretora do Centro de Ciências Exatas da UEL. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que ensinam Matemática (Gepefopem) desde 2003. Na Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), integrou o Conselho Nacional Fiscal, foi membro do Comitê Editorial Nacional (2016 - 2019 e 2019 - 2022) e uma das Coordenadoras do GT de Formação de Professores que Ensinam Matemática.

Recebido: 18 de outubro de 2022.

Revisado: 30 de abril de 2023.

Aceito: 01 de junho de 2023.