

Vulnerabilidade, agência profissional e colaboração: estudo de caso entre professoras de Matemática

Regina Célia Grando e Karina Zolia
Jacomelli-Alves

Regina Célia Grando

Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis,
SC, Brasil

E-mail: regrando@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-0819>

Karina Zolia Jacomelli-Alves

Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis,
SC, Brasil

E-mail: kzjacomellialves@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-5343>

Resumo: Neste artigo, discutimos um caso que envolve duas professoras de Matemática que trabalham juntas na mesma rede municipal de ensino, há mais de duas décadas, e que colaboram em diversas atividades, há, aproximadamente, 15 anos. Através do relato de uma delas, referente à sua perspectiva sobre a experiência com sua colega de profissão, buscamos refletir acerca das dimensões de vulnerabilidade e de agência profissional. Estes aspectos são essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional docente, conforme analisado por Cyrino (2017). Além disso, a narrativa em questão também nos conduziu a ponderar sobre a relevância da colaboração entre professores de Matemática e seu impacto significativo em suas identidades profissionais.

Palavras-chave: Identidade profissional Docente; Vulnerabilidade; Agência profissional; Colaboração.

Vulnerability, professional agency, and collaboration: a case study among female mathematics teachers

Vulnerabilidad, agencia profesional y colaboración: un estudio de caso entre profesoras de matemáticas

Abstract: In this article, we discuss a case involving two mathematics teachers who have worked together in the same municipal school system for more than two decades, and have collaborated on various activities for approximately 15 years. Through the report of one of them, who shares her perspective on the experience with her professional colleague, we seek to reflect on the dimensions of vulnerability and professional agency. These aspects are essential for the development of professional teaching identity, as analyzed by Cyrino (2017). Furthermore, the narrative in question also led us to consider the relevance of collaboration between mathematics teachers and its significant impact on their professional identities.

Keywords: Teaching professional identity; Vulnerability; Professional agency; Collaboration.

Resumo: En este artículo, discutimos un caso que involucra a dos profesoras de Matemáticas que han trabajado juntas en la misma red municipal de enseñanza, durante más de dos décadas, y que han colaborado en diversas actividades durante aproximadamente 15 años. A través del relato de una de ellas, referente a su perspectiva sobre la experiencia con su colega de profesión, buscamos reflexionar sobre las dimensiones de vulnerabilidad y agencia profesional. Estos aspectos son esenciales para el desarrollo de la identidad profesional docente, conforme analizado por Cyrino (2017). Además, la narrativa en cuestión también nos llevó a considerar la relevancia de la colaboración entre profesores de matemáticas y su impacto significativo en sus identidades profesionales.

Palavras clave: Identidad profesional Docente; Vulnerabilidad; Agencia profesional; Colaboración.

Introdução

A construção da identidade profissional de um professor é um processo contínuo e multifacetado, moldado pelo desenvolvimento do “eu” profissional ao longo de sua carreira no ensino, como apontado por Marcelo (2009a). Tal processo não se restringe a um momento específico, ele se desenrola ao longo das diferentes fases da vida e inicia nos primeiros anos de formação, quando ainda se é aluno, fase em que a observação e interação com os docentes moldam as primeiras percepções sobre o que significa ser um professor. Essa etapa inicial é de suma importância, uma vez que estabelece as bases para a identidade profissional que se delineia no futuro.

Na formação inicial acadêmica, o professor não apenas adquire conhecimento sobre sua disciplina, mas, também, passa a entender a complexidade e a responsabilidade de sua profissão, visto que se vê em construção de sua profissionalidade docente. O ingresso na escola marca outro ponto significativo nesse processo, pois é nesse ambiente que o professor coloca em prática seus conhecimentos teóricos, enfrenta desafios reais da sala de aula e ajusta suas abordagens conforme as necessidades dos alunos. Essa fase é marcada por aprendizado contínuo e adaptação constante, e contribui para o desenvolvimento da identidade profissional (Cyrino, 2017).

À medida que avança na carreira, o professor alcança a maturidade profissional, momento em que suas crenças, valores e práticas solidificam-se. Essa fase é caracterizada pela confiança no próprio conhecimento e na capacidade de impactar positivamente a vida dos alunos. No entanto, mesmo na maturidade profissional, o processo de desenvolvimento profissional não cessa, isto é, o professor continua a se atualizar, a aprimorar suas habilidades e adaptar suas práticas em resposta às mudanças no ambiente educacional e às necessidades dos alunos (Marcelo, 2009b).

Neste artigo, apresentamos uma situação que envolve duas professoras de Matemática, Karina e Mariza. Elas se encontram na fase da maturidade profissional e trabalham há mais de duas décadas na mesma rede de ensino. A relação de trabalho entre as docentes começou quando Karina aceitou integrar o grupo de formadores de professores da Secretaria Municipal de Educação e, nos últimos 15 anos, elas têm mantido uma colaboração em diversas atividades.

Ao ingressar no doutorado, Karina vislumbrou a oportunidade de explorar toda essa trajetória de colaboração entre elas e, assim, defender a tese de que as relações colaborativas entre professores de Matemática exercem um impacto significativo em suas identidades profissionais. De acordo com De Paula e Cyrino (2021), é fundamental abordar o desenvolvimento da identidade profissional docente em diferentes contextos formativos, pois isso nos permite identificar os desafios enfrentados pelos professores e compreender como podemos valorizá-los de maneira mais impactante. Refletir sobre tais questões nos auxilia a subsidiar políticas educacionais que atendam às necessidades básicas e emergentes dos professores.

Segundo De Paula e Cyrino (2020), quando se investiga os estudos relacionados à identidade profissional do Professor que Ensina Matemática (PEM), é crucial considerar aspectos, como sua complexidade, dinamismo, temporalidade e experiência.

A IP de PEM é complexa, pois envolve múltiplos e influentes fatores; é dinâmica, pois as inter-relações entre esses fatores ocasionam mudanças – às vezes intempestivas; é temporal, pois o comportamento desses fatores é imprevisível; e é experiencial, pois cada indivíduo – pensando na relação indivíduo/sociedade – vê, interpreta, é atingido e reage a esses fatores de modo distinto (De Paula; Cyrino, 2020, p. 8).

Em resumo, a formação da identidade profissional do PEM consiste em um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores. A dinamicidade dessa identidade reflete sua natureza em constante evolução, moldada por experiências, interações e influências ao longo do tempo. Essa evolução ocorre em um emaranhado complexo de inter-relações e interdependências, em que a temporalidade e a experiência desempenham papéis fundamentais na adaptação e no desenvolvimento da identidade profissional do PEM.

Para abordar o desenvolvimento da identidade profissional docente em diferentes contextos formativos, é essencial compreender esse processo como um movimento que “se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político” (Cyrino, 2017, p. 704). Nesse sentido, ao discutirmos a identidade de um professor, compreendemos que o foco está no processo, não no resultado (Rodrigues, 2022), e reconhecemos que tal identidade não se restringe apenas aos conhecimentos adquiridos durante os períodos de formação. Ademais, atualmente, a dimensão emocional também é reconhecida como parte integrante da Identidade Profissional (Rodrigues; Cyrino, 2020).

A partir da perspectiva apresentada por Karina, acerca de sua vivência com Mariza, objetiva-se refletir sobre as dimensões de vulnerabilidade e agência profissional, que são partes integrantes do desenvolvimento da identidade profissional docente, conforme descrito por Cyrino (2017). Embora todas as dimensões – crenças, concepções, autoconhecimento, conhecimento profissional, autonomia, compromisso político e emoções – estejam intrinsecamente conectadas, é necessário abordá-las separadamente para análise e registro. Além das dimensões de vulnerabilidade e agência profissional, a narrativa em questão nos levará a refletir sobre a colaboração entre professores de Matemática e como ela impacta de maneira significativa em suas identidades profissionais.

Contexto teórico e metodológico

A fim de investigar o desenvolvimento das identidades profissionais de duas professoras de Matemática (Karina e Mariza) na fase de maturidade profissional, adotamos, na pesquisa de doutorado, uma abordagem narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que explora suas jornadas de colaboração em diversos contextos formativos. Karina, que também é a segunda autora deste texto, atualmente, conduz tal pesquisa sob a orientação de Regina, a primeira autora. Os contextos formativos abrangem: grupo de estudo; ambiente escolar; programa de formação continuada; produção de textos; e participação em eventos científicos.

Neste artigo, optamos por analisar um episódio específico que ocorreu no ambiente escolar, inserido no conjunto de dados desta pesquisa de doutorado, durante uma aula do 7º ano do ensino fundamental, ministrada por Karina em colaboração com Mariza. Ambas as professoras estavam envolvidas em uma pesquisa da própria prática (Ponte, 2002; 2004).

No contexto do grupo de estudos, Mariza aproveitava para compartilhar suas inquietações decorrentes do trabalho na escola, especialmente, em relação a uma turma específica do 7º ano do ensino fundamental, em um contexto pós-pandemia. Essa turma representava um grande desafio devido às dificuldades de aprendizagem, defasagem escolar, problemas de relacionamento e desmotivação no que diz respeito aos estudos. Motivada por essas inquietudes e pelos estudos em curso com Karina, Mariza decidiu empreender uma investigação da própria prática (Ponte, 2002; 2004), com o intuito de envolver ativamente seus alunos para melhor compreendê-los e promover momentos significativos de aprendizagem.

Conforme Ponte (2002; 2004) destaca, nem sempre lidar com um problema emergente da prática, por mais boa vontade, bom senso e experiência que o professor tenha, resulta em soluções satisfatórias. Por conseguinte, para que a professora possa buscar compreensão e resolver os desafios que afetam sua prática, é crucial considerar a realização de uma investigação desta. Ponte (2002) ressalta, ainda, a importância de efetuar tal investigação de forma colaborativa com outros profissionais.

Em 2022 surgiu, então, a oportunidade de desenvolver uma investigação em colaboração entre as professoras aqui mencionadas. Durante todo o segundo semestre do referido ano, elas conduziram duas pesquisas da prática que envolveram momentos em sala de aula e, também, atividades extraclasse para planejamento, discussões e análises das situações vividas. No total, foram ministradas 33 aulas em conjunto. Após cada aula, as docentes registravam suas impressões em diários de campo, compartilhavam esse material entre si e, posteriormente, incluíam-no no *corpus* da pesquisa.

O episódio a ser analisado neste artigo ocorreu durante a segunda pesquisa da prática. Ele ilustra os momentos de vulnerabilidade enfrentados por Karina em sua relação de colaboração com Mariza, a partir de seu trabalho desenvolvido na turma dela. A narrativa escolhida contempla a perspectiva de Karina sobre essa experiência vivida, destaca como ela lidou com a situação e o impacto que isso teve em sua identidade profissional.

As experiências de vulnerabilidade desempenham um papel crucial no desenvolvimento do sentido de agência do professor, uma vez que influenciam diretamente sua disposição para analisar e compreender questões pertinentes ao seu trabalho (Oliveira; Garcia, 2020). Quando o docente tem a oportunidade e se permite explorar essas duas dimensões, ele aprende e, conseqüentemente, desenvolve sua identidade profissional. Conforme ressaltado por Lopes et al. (2022), esse processo de aprendizagem contínua é essencial, pois é ele que impulsiona os redimensionamentos da prática pedagógica e confere ao professor uma responsabilidade constante em seu próprio processo de ampliação do conhecimento profissional e de cooperação com seus colegas de profissão.

A seguir, apresentamos a narrativa de Karina, que relata sua situação de vulnerabilidade e a superação da mesma. Em seguida, com base nessa história, exploramos os conceitos de vulnerabilidade, agência profissional e colaboração. Concluímos com considerações finais que refletem sobre o impacto desses elementos em sua identidade profissional.

Vulnerabilidade, agência profissional e colaboração

O trabalho que Karina realiza como professora assessora e formadora através da Secretaria de Educação, especialmente, no ambiente escolar onde colabora em sala de aula há tanto tempo com Mariza, proporciona-lhe a percepção de que sua presença na escola é vista pelos profissionais (professores, gestores e demais funcionários) como algo rotineiro. Eles a enxergam como se ela fosse parte integrante da escola. Essa percepção foi reforçada no episódio que relatamos a seguir e, possivelmente, contribuiu para a situação descrita.

Narrativa de Karina¹

Aquela tarde na escola estava prestes a começar com a expectativa de se desenrolar conforme o planejado. Desta vez, eu estava encarregada de conduzir a aula. O conteúdo curricular a ser trabalhado era o estudo dos triângulos: condição de existência, rigidez e a soma dos ângulos internos igual a 180° . Para realizar as atividades, tínhamos combinado de levar recortes coloridos dessa figura, canudos de variados tamanhos e palitos de picolé presos em tachinhas.

Como de costume, cheguei à escola alguns minutos antes do início da aula e esperei a professora Mariza do lado de fora da sala, para que pudéssemos entrar juntas. Embora isso não me fosse exigido, para mim, era uma maneira de demonstrar um cuidado e o respeito que tinha por ela, tanto como profissional quanto pela nossa relação de colaboração. Contudo, naquele dia, algo inesperado aconteceu.

A professora da aula anterior guiou os alunos da turma de volta para a sala, já que tinham realizado suas atividades ao ar livre naquele dia. Ela parecia um tanto agitada e cansada. Assim que me viu, me chamou e me entregou a turma com um comentário semelhante a: “Pode ficar com eles, porque hoje está complicado”. Imediatamente, fiquei assustada e, sem demora, informei que a professora Mariza ainda não havia chegado, deixando implícito que ainda não era o momento de assumir aquela responsabilidade. Talvez, pelo fato de ser uma profissional muito conhecida na escola, muitas vezes, participando das aulas da Mariza para colaborar em projetos, a professora confiou aquele momento a mim e saiu, deixando-me sozinha com os alunos na sala de aula.

Naquele instante, vi-me tomada pelo questionamento incessante: “E agora, o que fazer?”. Enquanto isso, olhava ao redor, em busca de qualquer sinal da chegada de Mariza. Os alunos começavam a ficar ainda mais inquietos, alguns tentavam sair da sala sem avisar, outros se cutucavam e até mesmo brigavam. A situação se descontrolou completamente.

¹ Esta parte do texto foi escrita na primeira pessoa do singular, pois diz respeito à narrativa de Karina.

Algo precisava ser feito, pensei. No entanto, iniciar a aula não era uma opção, já que isso ia de encontro aos meus próprios princípios. Também não queria chamar a atenção deles com repreensões ou sermões, pois sabiam que eu era uma professora convidada por Mariza para ajudá-los, a partir de uma atividade de investigação da prática colaborativa. Era angustiante ter que fazer algo que discordava, especialmente, com alguém como minha parceira de pesquisa.

Assim, dei um simples “boa tarde” na esperança de ser ouvida e iniciar uma conversa informal. Sem sucesso. Tentei aproximar-me dos alunos mais agitados, mas passei despercebida. Eles estavam engajados em uma discussão acalorada. Decidi, então, colar os triângulos coloridos no quadro, em um canto vazio, na expectativa de atrair atenção ou provocar curiosidade. Novamente, sem sucesso. E nem sinal da Mariza.

Eu precisava fazer algo naquele momento que eles considerassem importante. A única coisa que percebi que poderia dar certo era assumir meu papel de professora. Então, elevei o tom da minha voz, na tentativa de explicar constantemente o que iríamos fazer naquela aula. Quando percebi, já estávamos totalmente envolvidos e iniciando as atividades, sem a presença de Mariza, o que me deixou bastante incomodada. Essa sensação se intensificou quando a vi chegar.

Ao entrar na sala, Mariza fez uma rápida pausa, demonstrando confusão e desconforto diante do que encontrou ali. Parecendo não saber como agir, ela nos informou que logo retornaria. Então, saiu da sala e permaneceu fora por mais alguns minutos. Em seu diário de campo posterior, Mariza confirmou que aquela situação a incomodou:

Hoje quando cheguei na sala, a Karina já havia iniciado a aula, fiquei meio perdida por alguns segundos. O quadro estava parcialmente ocupado, ela começou usando o lado limpo, e estava falando rápido, os alunos ainda estavam se acomodando. Descobri que eu não estava me sentindo bem e aquela situação de me sentir perdida, sem o controle da aula, não foi agradável, mas com o passar da aula tudo foi se organizando (Mariza, *Diário de campo*, 07 nov. 2022).

No dia do acontecido, não chegamos a discutir sobre a situação que vivenciamos. Na verdade, eu tive bastante dificuldade em lidar com tudo naquele momento e precisei de tempo para refletir. Fiz isso escrevendo em meu diário de campo e em alguns outros momentos em que as lembranças do ocorrido voltavam à mente.

Nessas reflexões, questionava-me sobre como Mariza tinha interpretado tudo aquilo e como ela estava se sentindo após a experiência. Descobri que senti preocupação, até mesmo medo, de tê-la desrespeitado e de ter prejudicado nossa relação de colaboração, que já durava mais de 15 anos. Também percebi que a única maneira de resolver minhas inquietações era conversar com ela. De alguma forma, quem deu o primeiro passo para tal conversa foi a própria Mariza, quando, uma semana após o ocorrido, em 14/11/2022, encaminhou-me seu diário de campo (apresentado acima), no qual expressava seu desconforto. Entendi que esse registro feito por ela transmitia a mensagem de que seria importante discutirmos sobre o assunto e isso me encorajou a iniciar essa conversa. E foi exatamente o que aconteceu em nosso próximo encontro.

Karina: Dei uma espiadinha no teu relatório e eu fiquei tão feliz, [...] ah, ela sentiu a mesma coisa que eu, e é muito legal ver que tem essa conexão também. A gente nem se falou, mas teve. No relatório a gente vê que as duas estavam incomodadas com uma situação que foi provocada.

Mariza: Eu fiquei super incomodada quando eu vi que você não tinha um apagador e eu não tenho apagador. Só que, eu levo esses papéis aqui, mas eles ficam na minha bolsa e minha bolsa estava lá no canto. Como que eu vou entrar na frente dela para pegar o apagador? Não posso.

Karina: Naquela hora que tu entrou, eu estava toda deslocada, eu não queria ter começado a aula.

Mariza: Eu estava com um pouco de tontura, de verdade, tontura física, quando cheguei ali, que eu vi aquela coisa ali, eu me senti tão deslocada, Karina, tão deslocada.

Karina: Eu percebi, tanto que te falei, eu tive que começar aqui. Porque a professora, eu até coloquei no relatório, depois tu vais ver, a professora anterior, acho que ela se incomodou na aula dela.

Mariza: Verdade, ela falou.

Karina: Sabe assim, ela estava andando para um lado, para outro, ela estava atordoada. Ela me viu sentada, eu estava te esperando. Ela me chamou: vem cá, Karina. Me chamou, me puxou e me colocou na sala. Eu disse: calma professora, a Mariza não chegou ainda. Não tem problema, pode começar a aula. E falando alto, e me empurrando para sala, e os alunos tudo andando, e tudo falando. Tu não tens noção, eu parecia uma criança perdida.

Mariza: Imagino.

Karina: Pensei assim, estou na sala, os alunos viram, entrei, vou apagar o quadro, olhei não vi papel nenhum. Então, vou começar a colar esse negócio aqui nesse canto, para dar tempo de tu chegares. Menina, os alunos começaram a se cutucar, a querer se bater, e eu não me senti à vontade, e não me sinto à vontade de chegar, por exemplo, e dar um sermão, de brigar, porque eu não sou a professora, eu tentei me colocar como uma professora colega, não sou a professora da turma. A última coisa que eu vi foi, não, eu tenho que começar a falar para eles me ouvirem, e foi aí que comecei a aula, mas isso foi atordoante. E foi até o final, tanto que falei na frente de todos: parece que estou complicando todo mundo [risos]. Mas, achei legal essa conexão e essa oportunidade de pensar em como lidar com isso para evitar que tenha um final ruim. Pelo menos eu achei que [a aula] ficou ruim até o final.

Mariza: Porque parece que a gente não conseguiu consertar [risos]. Chegou uma hora que eu achei, eu tentei consertar, mas quando eu terminei de falar, não consertei nada.

Karina: A gente não conseguiu decidir a mesma coisa, a gente não estava conectada. Tu pediu para eles fazerem uma coisa e eu estava fazendo outra.

Mariza: A professora chegou pra mim, eu saí da sala que ela estava entrando, ela falou: nossa, Mariza, [na turma anterior] agora eu me incomodei tanto, que ia ficar te esperando, a sorte que eu vi que a Karina estava lá, porque não dá para deixá-los sozinhos lá. Eu falei: ai, coitada da Karina, você já pôs ela lá. Não, eu não podia sair de lá se não entrasse alguém [imitou a professora falando]. Aí falei, então tá.

Karina: Ela estava atordoada. Ela nem percebeu, mas ela me pegou no ombro e foi me levando para dentro da sala. Não tem problema [ela disse]. Eu olhei assustada, os alunos agitados. E tu não veio. O que eu faço? Tenho que fazer alguma coisa (Karina, *Diário de campo*, 22 nov. 2022).

Neste momento de conversa, algumas coisas ficaram claras para mim: Mariza estava preocupada com a questão do quadro que não estava limpo, experimentou sintomas físicos, como tontura, e já tinha conhecimento de que eu estava na sala de aula por causa da situação provocada pela outra professora. O tempo que passamos dialogando e a maneira como Mariza conduziu tudo, levaram-me a perceber que ela lidou com a situação de forma muito mais tranquila do que eu. Naquele momento, parecia até que, para Mariza, aquilo não era mais um problema a ser resolvido, enquanto eu ainda sentia o contrário.

A partir dessa experiência, Mariza ensinou-me algo importante: a confiança em uma relação de colaboração não é algo que existe apenas de um lado. Eu percebi que sempre confiei nela em momentos

como esse, mas quando precisei da confiança dela em mim, isso me abalou e me deixou vulnerável diante da situação. Entendi que, nos momentos difíceis, é a confiança recíproca que nos sustenta e nos permite enfrentar os obstáculos juntas. Essa experiência mostrou, ainda, que as dificuldades podem ser transformadas em oportunidades de aprendizado quando há a base sólida de confiança mútua entre colaboradores. É um processo de crescimento tanto pessoal quanto profissional, que fortalece não apenas a relação entre nós, mas, também, a forma como enfrentamos os desafios e buscamos soluções em conjunto.

Vulnerabilidade e agência profissional

O primeiro episódio de vulnerabilidade surgiu quando Karina ficou sozinha com os alunos. Ela se viu em conflito entre o que acreditava que deveria ser feito (esperar por Mariza para começar a aula) e o que sentia que era necessário realizar (começar a aula imediatamente). Essa situação a afetou emocionalmente, a perturbou durante o restante da aula e a incomodou por alguns dias, até ter acesso à escrita de Mariza, a qual contemplou sua percepção daquele momento.

De acordo com Kelchtermans (2009), a vulnerabilidade não deve ser entendida como algo que os professores escolhem ou provocam, mas, sim, como uma característica estrutural da profissão, uma parte inerente à sua atividade. Constantemente, esses docentes enfrentam a necessidade de tomar decisões sem uma base sólida para fundamentá-las completamente, o que os coloca em posição de serem questionados e desafiados. No entanto, o autor também destaca que é a capacidade de julgar, agir e assumir responsabilidade que constitui o profissionalismo dos educadores, mesmo diante das dificuldades e desafios que enfrentam de forma passiva no processo de ensino e aprendizagem. Tal capacidade de julgamento está intrinsecamente ligada à vulnerabilidade, pois implica estar aberto a questionamentos e desafios.

Oliveira e Cyrino (2011) destacam que é importante não interpretar a vulnerabilidade como algo que enfraquece, fragiliza ou paralisa o professor. Ela pode ser compreendida como uma oportunidade de pausar por um momento suas certezas e convicções, de dar lugar ao questionamento e, por conseguinte, “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).

A agência profissional, por sua vez, pode ser entendida como a maneira pela qual um professor toma decisões e age diante de situações de vulnerabilidade. Isso envolve a capacidade de agir de forma intencional, com o objetivo de ampliar seu conhecimento profissional e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e científico de seus alunos, além de promover o desenvolvimento profissional de seus pares (Lopes et al., 2022). Os autores Losano e Fiorentini (2021) também contribuem ao afirmar que a agência profissional implica no envolvimento ativo do professor na concepção e direcionamento de sua prática de ensino, considerando seus próprios propósitos, princípios e interesses, assim como as restrições e possibilidades do contexto escolar.

No caso específico de Karina, observamos que ela agiu de forma proativa ao tentar, inicialmente, acalmar os alunos e esperar por Mariza. No entanto, ao perceber que essa abordagem não surtiu efeito, tomou a decisão de aumentar o tom de voz e iniciar a aula imediatamente, falando sem pausas para evitar que os alunos se agitassem novamente. Em seguida, ela mesma questionou tal decisão.

Todavia, Karina percebeu que, nas circunstâncias com as quais se deparou, os alunos precisavam de uma figura adulta responsável que os direcionasse e, naquele momento específico, ela se viu nesse papel. Sua responsabilidade como professora autorizada a estar naquele lugar, naquele instante, era clara. Ela compreendeu que se optasse por deixar os alunos sem orientação, seria igualmente questionada, ainda mais se algo desagradável viesse a acontecer, como uma briga entre os alunos ou alguém que deixasse a sala sem o conhecimento dela. Qualquer situação assim poderia envolver não apenas questionamentos por parte dela mesma, mas, também, dos gestores da escola e dos familiares dos alunos.

Sendo assim, mesmo se sentindo desconfortável, preocupada e questionando sua forma de agenciar a situação, Karina conseguiu lidar com ela e, possivelmente, considerou a melhor opção diante do ocorrido. Em cenários inesperados é necessário improvisar e agir da melhor maneira possível com os recursos disponíveis. Manter uma experiência educacional significativa para os alunos deve ser o foco principal. No entanto, essa situação gerou uma nova vulnerabilidade que envolvia a relação de colaboração entre as duas professoras.

Karina relata que enfrentou dificuldades ao lidar com o que aconteceu e sentiu necessidade de tirar um tempo para refletir, o que a levou a não tomar nenhuma atitude ao término da aula. É possível escolher não confrontar uma situação de vulnerabilidade. No entanto, nesse caso, o período de reflexão foi a forma encontrada por Karina de agenciar a situação.

Com base na discussão realizada por Lasky (2005 apud Bacova; Turner, 2023), a vulnerabilidade exige que os professores estejam dispostos a assumir riscos e a expressar abertamente suas preocupações e cuidados em relação a todos os envolvidos na situação vulnerável. Esse processo demanda a construção de relações fortes e de confiança, bem como a habilidade de reagir prontamente ao *feedback* e às necessidades dessas pessoas.

Ao expressar sua preocupação e até mesmo o medo de ter desrespeitado Mariza, Karina temia ter prejudicado a relação de colaboração que ambas mantinham há tantos anos. Talvez, nesse momento, ela estivesse questionando a força dessa relação e a confiança que sempre pensou existir.

Colaboração

Karina compartilha que se sentiu vulnerável diante da dinâmica de sua colaboração com Mariza e que, inclusive, encontrou dificuldades para lidar com a situação. Nesse contexto, Mariza desempenhou um papel importante na relação entre elas. Sua sinceridade e confiança no que estavam fazendo a levou a expor suas perspectivas, o que incentivou Karina a abordar o assunto e discuti-lo abertamente.

Para Karina, parecia que Mariza acreditava que o problema estava resolvido e, se não fosse pelo relato posterior feito no diário de campo, a oportunidade de uma discussão tão significativa, talvez, não tivesse existido. A maneira como Mariza lidou com toda a situação foi essencial para auxiliar Karina a enfrentá-la e demonstrou que ambas compartilhavam uma relação forte fundamentada na confiança mútua.

A colaboração, segundo Boavida e Ponte (2002), refere-se ao trabalho conjunto e apoio mútuo entre todos os envolvidos, e tem como objetivo alcançar metas comuns previamente estabelecidas. Nesse contexto colaborativo, duas características são apontadas como fundamentais: a confiança e o diálogo. Pires et al. (2023), baseando-se nesses autores, acrescentam que a confiança é essencial para que os participantes possam trabalhar juntos efetivamente, sentindo-se à vontade para compartilhar ideias, opiniões e até mesmo discordar das colocações dos demais, quando necessário. O diálogo, por sua vez, desempenha um papel decisivo: “À medida que uma voz entrelaça com as outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada” (Boavida; Ponte, 2002, p. 7).

Lopes e Mendonça (2021) reforçam a relevância do compartilhamento no trabalho colaborativo e recomendam que o processo dialético seja crítico. Isto é, que as pessoas envolvidas analisem de forma cuidadosa as questões que emergem durante o planejamento, tal como o desenvolvimento e o acompanhamento das atividades de ensino. As autoras ressaltam a importância de comparar práticas distintas e de refletir sobre as decisões tomadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Hargreaves e O’Connor (2018) apontam que a natureza da colaboração pode variar significativamente dependendo do país e da cultura em que as pessoas se encontram. Eles afirmam que já é amplamente reconhecido que a colaboração traz benefícios tanto para os alunos quanto para os professores e que, portanto, se trata de uma necessidade essencial para os profissionais da educação. À vista disso, a discussão atual não gira mais em torno da colaboração ou não colaboração dos professores, mas, sim, de como e de quão bem os mesmos e outros educadores estão colaborando.

Para os autores, a colaboração oferece um elemento fundamental que envolve a combinação entre orgulho e humildade. O orgulho refere-se ao reconhecimento da própria experiência, não hesitando em compartilhá-la ou admiti-la. Já a humildade consiste em reconhecer que, apesar de termos contribuições valiosas como profissionais, nenhum de nós detém todo o conhecimento, o que estimula o compartilhamento e o desenvolvimento das nossas identidades profissionais. Essa característica promove a investigação e a ação conjuntas, sendo a essência do que os autores denominam de profissionalismo colaborativo.

Como uma forma mais profunda e rigorosa de colaboração profissional², Hargreaves e O’Connor (2018) apontam que o profissionalismo colaborativo é menos descritivo e mais normativo. Em outras

² A colaboração profissional descreve como as pessoas trabalham juntas em uma mesma profissão, podendo variar em força e efetividade. Envolve o uso de bom senso, compromisso com melhoria, compartilhamento de conhecimentos e manter uma proximidade adequada com aqueles com quem trabalham (Hargreaves; O’Connor, 2018).

palavras, trata-se de como podemos, juntos, criar práticas profissionais melhores e mais fortes. Nesse sentido, o profissionalismo colaborativo:

trata de como professores e outros educadores transformam o ensino e a aprendizagem juntos para trabalhar com todos os alunos no desenvolvimento de vidas plenas de significado, propósito e sucesso. Está organizado de forma baseada em evidências, mas não orientada por dados, através de um planejamento rigoroso, de um diálogo profundo e por vezes exigente, de um feedback sincero, mas construtivo e de uma investigação colaborativa contínua. O trabalho conjunto de profissionalismo colaborativo está incorporado na cultura e na vida da escola, onde os educadores cuidam ativamente e são solidários uns com os outros como colegas profissionais, à medida que prosseguem juntos o seu trabalho desafiador e onde colaboram profissionalmente de maneiras que respondem e incluindo as culturas de seus alunos, deles próprios, da comunidade e da sociedade (Hargreaves; O'Connor, 2018, p. 24, tradução nossa).

Embora a relação entre as professoras Karina e Mariza enquadre-se mais no âmbito da colaboração profissional, é possível observar, mesmo que em menor escala, uma transição em direção ao profissionalismo colaborativo, que impacta um grupo reduzido de alunos e colegas. Conforme apontado por Hargreaves e O'Connor (2018), essa percepção surge a partir de princípios inerentes ao profissionalismo colaborativo, os quais podem ser identificados na dinâmica entre as professoras. Dentre esses princípios, destacam-se a eficácia coletiva, responsabilidade coletiva e diálogo mútuo.

De acordo com os autores, a eficácia coletiva diz respeito à convicção no impacto que o trabalho conjunto pode ter na aprendizagem dos alunos. Já a responsabilidade coletiva envolve o compromisso compartilhado de trabalhar em prol de todas as crianças, eliminando a distinção entre “meus” e “seus” alunos, sendo que a ajuda mútua é uma obrigação compartilhada. Por fim, o diálogo mútuo é fundamental uma vez que proporciona *feedbacks* sinceros, respeito pelas diferentes opiniões e um ambiente onde conversas difíceis são encorajadas e respeitadas.

Nesta história em particular, destaca-se a eficácia coletiva na colaboração de longa data entre as professoras. Isso evidencia a forte convicção que ambas têm no trabalho conjunto como elemento fundamental para o aprendizado dos alunos. Além disso, há o compromisso delas em compartilhar igualmente a responsabilidade pela turma, desde o planejamento até as reflexões pós-execução que visam à continuidade do processo. Esta postura reflete a ideia de responsabilidade coletiva, que se torna ainda mais clara quando Karina se dedica a atender os alunos na ausência de Mariza, mesmo que isso contrarie sua própria vontade inicial. Por fim, é o diálogo mútuo que marca o desfecho desta narrativa e proporciona aprendizados a partir de momentos que inicialmente pareciam desafiadores.

Para finalizar, ressaltamos outro aspecto ligado diretamente ao profissionalismo colaborativo, considerando que a situação ocorreu durante uma pesquisa de Doutorado. Quando Karina menciona que esperar para entrar na sala de aula com a professora Mariza era uma forma de cuidado e respeito pela colega e pela relação de colaboração entre elas, ela refere-se ao cuidado ético que transcende as formalidades da ética na pesquisa, como a aprovação do comitê ético e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo qual Mariza consentiu em participar da pesquisa. Trata-se da ética que guia os pesquisadores narrativos a adotarem uma postura comprometida com

relacionamentos colaborativos, conforme descrito por Clandinin (2013). A ética do cuidado nos leva a considerar as pessoas ao nosso redor e a agir responsabilmente em nossos relacionamentos. Isso nos lembra que não basta apenas seguir regras, como as exigidas em pesquisas, trata-se mais de como lidamos com quem trabalhamos e de um convite para sermos empáticos e cuidarmos dos vínculos que estabelecemos.

Considerações finais

Ao compartilharem suas perspectivas e emoções, Karina e Mariza não apenas se apoiaram mutuamente, mas, também, desenvolveram uma compreensão mais profunda da situação e das suas próprias reações a ela. O processo de comunicação aberta e mútua permitiu que elas aprendessem e crescessem juntas a partir da experiência, bem como fortalecessem seu vínculo e sua capacidade de lidar com desafios futuros de forma colaborativa e empática.

Nesse sentido, Mariza ajudou Karina a entender o real significado da palavra confiança inerente à relação de colaboração. Anteriormente, Karina não percebia que considerava a confiança algo unilateral, o que lhe causava certo receio de prejudicar essa relação após o episódio em questão. Mariza a auxiliou a compreender que, na base de tal confiança, mesmo nos momentos difíceis, não existe intenção maliciosa de causar dor ou dano, mas, sim, a oportunidade de aprender e fortalecer a relação. Após esse episódio, de alguma forma, Karina sentiu que a relação de colaboração tornou-se ainda mais sólida.

Ao aprendermos nesse movimento em que exploramos as diversas dimensões descritas por Cyrino (2017), com ênfase na vulnerabilidade e no sentido de agência que envolve a autonomia do professor, desenvolvemos nossa identidade e nos transformamos. A situação de vulnerabilidade se converteu em aprendizado e conhecimento para situações futuras.

É fundamental reconhecer que os estudos sobre a identidade profissional dos professores não devem se limitar apenas às interações em sala de aula com os alunos. As relações de colaboração entre os próprios professores são igualmente importantes e significativas nesse processo. Elas não somente refletem, mas, também, moldam a identidade profissional de cada um deles.

Ao considerar as interações entre colegas de trabalho, abre-se um vasto campo de análise e compreensão. As relações entre professores são uma rica fonte de experiências e aprendizados que influenciam diretamente a maneira como cada um se percebe e se desenvolve profissionalmente. Explorar essas relações não apenas amplia o leque de situações que moldam a identidade profissional, mas, também, possibilita uma compreensão mais profunda das práticas colaborativas.

Por fim, com base em Hargreaves e O'Connor (2018), compreendemos que tanto Karina quanto Mariza possuíam previamente a característica da humildade e que a relação entre elas fortalece a característica do orgulho, inerente à colaboração. Percebemos, ainda, que essa história contribui para entendermos cada vez mais que o que somos é resultado da convivência e das experiências compartilhadas com aqueles com quem vivemos e que essas experiências são valiosas e podem servir de conhecimento para outros colegas.

Fontes

KARINA. *Diário de Campo*. Transcrição da reunião referente a segunda pesquisa da prática. Palhoça, 22 nov. 2022.

MARIZA. *Diário de Campo*. Relato sobre as aulas 13 e 14 da segunda pesquisa da prática. Palhoça, 07 nov. 2022.

Referências

BACOVA, Daniela; TURNER, Amanda. Teacher vulnerability in teacher identity in times of unexpected social change. *Research in Post-Compulsory Education*, v. 28, n. 3, p. 349-372, 2023.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

CLANDININ, Jean. *Engaging in narrative inquiry*. Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis, 2013.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 24, p. 699-712, 2017.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática. *Educação*, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2020.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam Matemática: elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. *Pro-Posições*, v. 32, p. 1-25, 2021.

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael. *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

KELCHTERMANS, Geert. 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.

LOPES, Celi Espasandin; MENDONÇA, Luzinete de Oliveira. O percurso do GIFEM: um grupo que se tornou colaborativo. *Com a palavra, o professor*, v. 6, n. 14, p. 255-270, 2021.

LOPES, Celi Espasandin et al. A coparticipação em um projeto interdisciplinar e a agência profissional docente: narrativas da professora Adriana. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, n. esp., p. 1-21, 2022.

LOSANO, Ana Letícia; FIORENTINI, Dario. 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. 1.217-1.245, 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Revista Interações*, v. 7, n. 18, p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires; GARCIA, Tânia Marli Rocha. Agência profissional em uma comunidade de prática: uma experiência da professora Ana. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (Orgs.). *Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 96-112.

PIRES, Eliandra Moraes et al. Colaboração em uma pesquisa em educação matemática: relações dialógicas e exotopia. In: Escola de inverno de Educação Matemática. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2023, p. 305-313.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*: Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, v. 20, n. 24, p. 37-66, 2004.

RODRIGUES, Paulo Henrique. A formação de futuros professores de matemática e o movimento de constituição da Identidade Profissional: instrumentos metodológicos. In: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; DE PAULA,

Enio Freire; RODRIGUES, Paulo Henrique (Orgs.). *Estudos e pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática*. Curitiba: Editorial Casa, 2022, p. 205-219.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A identidade profissional na formação inicial de professores de Matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (Orgs.). *Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 69-95.