

VULNERABILIDADE E AGÊNCIA PROFISSIONAL NA CoP-PAEM: A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR

Tânia Marli Rocha Garcia
Universidade Estadual do Paraná – Paranavaí
taniamarli@hotmail.com

Laís Maria Costa Pires de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina
lais_mariaa@hotmail.com

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino
Universidade Estadual de Londrina
marciacyrino@uel.br

Resumo:

Neste trabalho apresentamos reflexões a respeito da participação de um professor de matemática recém-formado em uma Comunidade de Prática de professores que ensinam matemática, a partir da análise de um recorte em sua trajetória na comunidade. O objetivo deste estudo foi identificar evidências de momentos de vulnerabilidade compartilhados pelo professor e de mobilização de seu sentido de agência profissional que estão relacionados ao desenvolvimento de sua identidade profissional de professor que ensina matemática. A trajetória do professor na comunidade e suas reflexões a respeito dela nos permitem reiterar o espaço de formação desta Comunidade de Prática como um contexto seguro e solidário aos professores, especialmente para aqueles que iniciam a construção de uma trajetória profissional e que, muitas vezes, não encontram suporte semelhante entre os pares dos locais em que lecionam. Ao sentirem-se seguros, valorizados e reconhecerem-se uns nos outros, os professores sentem-se à vontade para compartilhar dificuldades, inseguranças, dúvidas, seus conhecimentos e desconhecimentos, experiências positivas ou não e solicitar ajuda. Nesse sentido, compreendemos a comunidade como um espaço para a constituição e desenvolvimento da identidade profissional de professor.

Palavras-chave: Identidade profissional. Vulnerabilidade. Sentido de agência. Comunidade de Prática. Professore recém-formado.

Introdução

No campo da Educação Matemática, estudos e discussões a respeito da formação de professores que ensinam matemática têm produzido reflexões importantes em torno dos conhecimentos que são necessários para o professor exercer sua atividade profissional, em acordo com os compromissos que assume, e das condições e características desses contextos de formação que possibilitam o desenvolvimento de tais conhecimentos, bem como de uma identidade profissional de professor.

Estudos a respeito de Comunidades de Prática (CoPs) de professores que ensinam matemática (LLINARES, 2002; McGRAW et al., 2003; OLIVEIRA, 2004; GRAVEN, 2005;

GOOS; BENNISON, 2008; NAGY, 2013; CYRINO, 2013; GARCIA, 2014; OLIVEIRA, 2014; BALDINI, 2014; ESTEVAM, 2015; CYRINO, 2016) constituídas na perspectiva de Wenger (1998) e Wenger, McDermott, Snyder (2002), indicam que essas comunidades podem ser um contexto de formação docente promissor para explorar processos de aprendizagem e de desenvolvimento da identidade profissional de professores e de futuros professores.

De acordo com Wenger (1998), a aprendizagem e a constituição de identidades são processos que acontecem na confluência de aspectos pessoais e sociais e que decorrem da participação do indivíduo em práticas sociais de comunidades que eles valorizam e nas quais são reconhecidos como membros. A identidade é vista como um fenômeno contínuo de transformação pessoal em estreita relação com o processo de aprendizagem e, portanto, inerente à participação ou pertença a Comunidades de Prática.

As análises feitas das práticas de formação docente desenvolvidas nesses contextos evidenciaram que alguns aspectos inerentes a essas comunidades, tais como respeito mútuo, relações de confiança, desafio, solidariedade, valorização das singularidades e das práticas profissionais dos professores, compartilhamento de repertórios, as diferentes formas de engajamento e de participação nas comunidades, reflexões compartilhadas e sustentadas nas interações entre os participantes, a dinâmica assumida e negociada pela comunidade, a emergência de vulnerabilidades e a possibilidade de desenvolvimento de agência mediada, se mostram férteis às aprendizagens dos professores (CYRINO, 2013; NAGY, CYRINO, 2014; ESTEVAM, 2015) e, à constituição e (re)negociação de identidades profissionais desses indivíduos.

Alinhadas com essa perspectiva, desde 2011 as autoras deste trabalho desenvolvem estudos em um grupo de formação de professores denominado Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática – CoP-PAEM, que integra pesquisadores, professores de matemática da Educação Básica e alunos do curso de licenciatura em Matemática, com o intuito de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da identidade profissional dos participantes desta CoP e de identificar elementos desse contexto que são potenciais para desencadear esses processos.

A CoP-PAEM foi formada em 2011¹ e desde então seus membros desenvolvem empreendimentos negociados coletivamente, com o objetivo de aprimorar a qualidade de seu

¹ O grupo foi constituído como campo de investigação e de formação profissional, a partir do projeto “Educação Matemática de Professores que Ensinam Matemática”, subsidiado entre 2011 e 2014 pelo programa Observatório da Educação (Edital nº. 38/2010/CAPES/INEP), coordenado pelas professoras Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino e Lourdes Maria Werle de Almeida, docentes do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e

trabalho por meio do desenvolvimento profissional. As ações do grupo se desenvolvem a partir de uma agenda de trabalho colaborativo negociada entre os participantes, que cria um contexto de formação compartilhada, organizada de “dentro para fora” (PONTE, 1998) na busca da articulação entre teoria – prática docente – investigação.

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões a respeito da participação do professor Caio na CoP-PAEM a partir da análise de um recorte em sua trajetória na comunidade. Caio iniciou sua participação na CoP-PAEM no ano de 2016, enquanto futuro professor cursando o último ano do curso de licenciatura; por um período de tempo deixou de frequentar os encontros da comunidade e nos primeiros meses de 2017 retomou a participação, agora como professor recém-formado. Essa análise é feita com o objetivo de identificar evidências de momentos de vulnerabilidade profissional compartilhados pelo participante Caio e de mobilização de seu sentido de agência profissional que estão relacionados ao desenvolvimento de sua identidade profissional de professor que ensina matemática.

Na sequência apresentamos aspectos teóricos referentes à relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento da identidade profissional de professores no contexto de Comunidades de Prática e sobre a influência da vulnerabilidade e do sentido de agência profissionais nesses processos; o contexto da investigação; as análises e algumas considerações.

Vulnerabilidade e agência profissionais: aspectos subjacentes à aprendizagem e à identidade profissional de professores que ensinam matemática

A formação do professor de matemática na perspectiva do desenvolvimento profissional (PONTE; OLIVEIRA, 2002; FIORENTINI; NACARATO, 2005; CYRINO, 2003) caracteriza-se como um processo contínuo de aprendizagem, de natureza pessoal e relacional, que acontece ao longo de toda a trajetória profissional dos professores, de modo integrado às práticas sociais em que eles estão inseridos (CYRINO, 2003; FERREIRA, 2003, 2006; JESUS, 2011; NAGY, 2013; CYRINO, 2016).

Esse desenvolvimento é percebido em duas dimensões da profissão que estão interconectadas e são mutuamente constitutivas (PONTE; OLIVEIRA, 2002; KELCHTERMANS, 2009). A primeira delas, de natureza idiossincrática, refere-se aos conhecimentos e competências do professor, demandados para desempenhar suas atividades

profissionais; a segunda dimensão refere-se ao desenvolvimento e à afirmação de uma identidade profissional de professor.

Entendemos a identidade profissional de professores que ensinam matemática como uma experiência sustentada e orientada por um conjunto interconectado de crenças/conceitos e conhecimentos profissionais que estão associados à autonomia do professor (caracterizada por momentos de vulnerabilidades e de mobilização de sentido de agência profissional) e ao seu compromisso político, moral e emocional com a profissão (CYRINO, 2015; CYRINO, 2016; KELCHTERMANS, 2009).

Wenger (1998) concebe a identidade, de modo geral, como um conceito *pivot* entre aspectos sociais e individuais, como uma experiência vivenciada pelos indivíduos na participação em práticas de Comunidades de Prática nas quais eles se reconhecem e são reconhecidos como membros. Essa participação (envolvimento e engajamento dos indivíduos em ações e empreendimentos das CoPs, e apropriação do repertório compartilhado pela comunidade) constitui e sustenta, em conjunto com o processo de reificação (projeções feitas pelos participantes a respeito dos significados que produzem), o processo de negociação de significados, por meio do qual, segundo Wenger (1998), a aprendizagem acontece.

A participação efetiva em CoPs modifica o que os indivíduos fazem, como eles interpretam o que fazem e, sobretudo, modifica quem eles são, ou seja, oferece oportunidades para que eles desenvolvam e transformem suas identidades. É por meio do processo de aprendizagem que os indivíduos tornam-se quem são e projetam imagens de quem gostariam de ser, enquanto pessoas ou profissionais.

Ao considerarmos a perspectiva de desenvolvimento profissional apresentada anteriormente e as relações existentes entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de identidades (WENGER, 1998), em particular da identidade profissional de professores que ensinam matemática, assumimos que o processo de pertencer a Comunidades de Prática ligadas à profissão docente, está relacionado ao desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Por meio dessa relação de pertença e de reconhecimento mútuo estabelecida entre os indivíduos, e entre os indivíduos e os contextos das CoPs, é possível que eles acessem, (re)negociem e (res)signifiquem constantemente o que consideram e o que é considerado relevante para si mesmos e para as práticas em tal contexto, e assim aprendam e modifiquem quem são e como estão no mundo social. Por meio desse processo há ainda a possibilidade de

que os indivíduos assumam papéis, valores e normas subjacentes à profissão (PONTE; OLIVEIRA, 2002).

Ao desenvolver sua identidade profissional de professor que ensina matemática e assumir papéis e compromissos subjacentes às suas atividades profissionais, o professor compromete-se política, emocional e moralmente com a profissão (KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2015; CYRINO, 2016); esses compromissos, no entanto, estão assentes no caráter relacional da profissão, o que os faz constantemente serem postos à prova. Essa característica inerente à profissão professor relaciona-se estreitamente às ideias de vulnerabilidade e de sentido de agência profissional.

Oliveira e Cyrino (2011), ao explorarem o desenvolvimento da identidade profissional de professores que ensinam matemática, destacam que a vulnerabilidade, quando suscitada durante os processos de formação profissional em que os professores se engajam e participam (seja na formação inicial ou continuada) em diferentes oportunidades, pode ser uma maneira profícua de promover nesses profissionais a capacidade de pensar a respeito de sua própria identidade profissional frente às demandas sociais atuais.

As autoras reforçam a intenção de ser promovida, não a

vulnerabilidade que enfraquece, susceptibiliza e é paralisante (não procurando tornar “frágil” o formando), 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” (OLIVEIRA; CYRINO, p. 112).

Essa vulnerabilidade momentânea e positiva, que desestabiliza o professor mas não o desampara, caracteriza-se como uma experiência de abertura assente na segurança e na confiança construídas entre os participantes e entre eles e a CoP, que é fundamental tanto para a aprendizagem dos professores (LASKY, 2005; ESTEVAM, 2015), quanto para a (re)negociação de suas identidades profissionais.

Segundo Estevam (2015) é a vulnerabilidade que “permite ao (futuro) professor que ensina Matemática reconhecer seus erros e limitações, lidar com os conflitos e dilemas deles decorrentes e relacionados à prática docente e reconhecer o erro como oportunidade de aprendizagem mútua (GRAVEN, 2003; NAGY, 2013; BALDINI, 2014).” (p. 60). O conceito de vulnerabilidade relaciona-se, de maneira mútua, com a mobilização do sentido de agência dos professores, um importante aspecto relacionado à sua identidade profissional (BEIJAARD et al 2004). O sentido de agência refere-se à capacidade dos indivíduos de se posicionarem

individual e relativamente aos requisitos da profissão, às normas sociais de prática e aos contextos em que tal prática ocorre, tendo em conta suas perspectivas, conhecimentos e potencialidades (OLIVEIRA; CYRINO, 2011).

A agência é a qualidade do engajamento social dos indivíduos (no sentido de motivação ou de resistência), possui caráter temporal (é informada por acontecimentos passados, orientada ao futuro, mas se dá no presente com relação às contingências do momento vivido) e relacional (não está no indivíduo nem no contexto, mas é mediada pela relação entre indivíduo e contexto); e resulta da interação particular, em determinados tempo e espaço, de esforços pessoais, recursos disponíveis e aspectos estruturais e contextuais (BIESTA; TEDDER, 2007; PRIESTLEY; BIESTA; ROBBINSON, 2015; EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, LASKY, 2005; OLIVEIRA; CYRINO, 2011). De acordo com Lasky (2005), visto dessa forma, faz sentido conceber o conceito de agência enquanto agência mediada.

Nesse sentido, na estruturação de propostas de formação de professores (inicial ou continuada), é patente levar em conta a existência de vulnerabilidades e do sentido de agência profissionais e a relevância para o processo de desenvolvimento profissional de professores que esses aspectos assumem ao permearem os processos de aprendizagem e a identidade profissional dos professores que ensinam matemática.

Contexto de investigação e procedimentos metodológicos

O grupo de estudos investigado foi organizado em 2011 na cidade de Paranavaí, Paraná, e no decorrer de sua trajetória apresentou características de uma Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002) que denominamos “Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática – CoP PAEM”. Atualmente essa CoP conta com a participação de sete professores de matemática experientes que atuam na Educação Básica da rede pública há mais de dez anos, um professor recém formado, três alunas do curso de Licenciatura em Matemática de Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranavaí e das autoras deste artigo, que atuam como formadoras e na coordenação e articulação do trabalho do grupo e das pesquisas desenvolvidas nesse contexto.

Os encontros da comunidade acontecem a cada quinze dias, com duração de duas horas cada encontro e são planejados respeitando as negociações feitas pelos membros da CoP; os empreendimentos, as ações e as questões de organização e funcionamento são estabelecidas com base em negociações constantes entre os participantes.

No presente artigo nos empenhamos em apresentar e analisar recortes na trajetória de participação do professor Caio na CoP-PAEM desde o seu ingresso em abril de 2016, com o objetivo de identificar evidências de momentos de vulnerabilidade compartilhados por ele e de mobilização de seu sentido de agência profissional. Para isso tomamos como foco de análise suas formas de participação identificadas pelas pesquisadoras e suas reificações (WENGER, 1998) exteriorizadas verbalmente nos encontros da CoP-PAEM ou por meio de registros escritos, relacionadas à profissão professor e às suas impressões acerca de sua participação na comunidade. Os dados coletados consistiram em interações na CoP-PAEM e entrevistas individuais que foram gravadas e posteriormente transcritas, e registros escritos do participante.

Vulnerabilidade e agência na trajetória de participação de Caio na CoP-PAEM

A trajetória de Caio como membro da CoP-PAEM não foi contínua, visto que sua participação nas reuniões do grupo foi interrompida em alguns períodos em razão de suas atividades como aluno na graduação e como professor temporário na Educação Básica. Por esta razão, apresentamos as análises organizadas a partir de três recortes temporais: um primeiro momento relacionado à entrada do participante na CoP em 2016, um segundo momento caracterizado por seu afastamento das atividades da comunidade, e um terceiro momento referente ao seu retorno para a CoP-PAEM.

Caio iniciou sua participação na CoP em abril de 2016, quando cursava o último ano da graduação em Licenciatura em Matemática e também atuava como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)², com participação colaborativa nas aulas de duas professoras experientes que também são membros da CoP-PAEM.

Em entrevista, quando questionado a respeito de seu ingresso e participação inicial na CoP, Caio afirmou:

[...] Então, esse período foi de grande importância pra mim porque, como eu já disse, [...] é tudo aprendizagem. E pra mim, esse momento que eu tinha ali (na CoP-PAEM) era (de) troca de experiências. Para mim era tudo novo: graduação, estava atuando no PIBID; eu já estava em um grupo com professores que tinham mais conhecimento, mais tempo (em sala de aula) e isso é enriquecedor pra nossa carreira [...] A troca de experiências eu fiz bastante, porque nunca é demais a gente aprender e tudo o que a gente via lá no grupo, ou, às vezes, uma dica que um

² O PIBID é uma iniciativa do Governo Federal para promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores voltada para a Educação Básica, por meio da inserção de futuros professores no contexto das escolas públicas desde os primeiros anos de sua formação acadêmica.

(professor) *dava, ajudava no aperfeiçoamento e nas aulas ali do projeto (PIBID)*, então eu creio que foi isso.

(Entrevista de Caio, maio/2017, destaques nossos)

A aprendizagem a que Caio se refere, evidencia-se em um registro escrito em seu caderno de notas, feito no período em que o grupo realizava um estudo a respeito do ensino de conjuntos numéricos, na perspectiva do Ensino Exploratório (OLIVEIRA; MENEZES; CANAVARRO, 2013; CYRINO; OLIVEIRA, 2016), que evidencia sua compreensão (reificação) a respeito dessa perspectiva de ensino naquele momento.

Penso que a aula nesse ensino (exploratório) seria além de ensinar, estimular o raciocínio e provocar a curiosidade [...], fazendo os alunos compreenderem o conteúdo ensinado e não mecanizá-lo ou memorizá-lo.

(Registro escrito do caderno de Caio, 09/05/2016)

As declarações de Caio e seus registros evidenciam que ele valoriza as aprendizagens e a troca de experiências com professores experientes na CoP-PAEM e reconhece o valor dessa interação para aprimorar suas atividades no PIBID, outro contexto formativo. A disposição para aprender e agregar o conteúdo dessa aprendizagem em suas atividades como docente aprendiz é um indício de seu sentido de agência frente à condição de vulnerabilidade que ele vivia naquele momento de experiências iniciais de docência no projeto.

É importante destacar que esse movimento de Caio, de enfrentamento de vulnerabilidades por meio da mobilização do sentido de agência apoiado na CoP é possível, dentre outros aspectos, por conta de o participante legitimar os professores mais experientes como ‘outros’ influentes no seu desenvolvimento profissional. Essa é uma característica da formação no contexto da CoP-PAEM; a descentralização da figura do formador como detentor da *expertise* demandada pelas negociações, ações ou empreendimentos desenvolvidos na CoP (ESTEVAM, 2015), e a estruturação da formação no sentido de atender às demandas individuais dos professores, em sintonia com suas realidades de trabalho, possibilita a legitimação de experiências e de conhecimentos de todos os participantes por todos os membros da CoP.

No início do mês de agosto de 2016, ainda como professor em formação inicial, Caio foi contratado como professor temporário na Rede Pública Estadual e passou a ministrar aulas de matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse período o grupo estava planejando uma aula na perspectiva do Ensino Exploratório (OLIVEIRA; MENEZES; CANAVARRO, 2013; CYRINO; OLIVEIRA, 2016), com o intuito de trabalhar em sala com

o conceito de número irracional, que seria implementada por alguns professores experientes da CoP.

Na reunião do dia 15/08/2016, enquanto os professores da CoP elaboravam o plano, Caio manifestou interesse em implementar a aula em uma de suas turmas do Ensino Médio e foi incentivado pelo grupo.

- Caio** Laís tem que ser pra agora, aplicar esse projeto? Por que eu poderia tentar levar lá para o meu 2º ano, que é bem tranquila a turma, tem, acho que 16 (alunos) matriculados, mas que frequentam são 12, 13 (alunos). É bem gostosa a turminha de trabalhar... [...] vocês já queriam logo, para setembro?
- Laís** Setembro, outubro, até novembro se você quiser... A gente estava pensando em levar esse ano.
- Caio** Eu posso tentar, eu não vou prometer, mas...
- Laís** Mas todo mundo vai tentar, vai levar e ver o que vai acontecer.
- Caio** Não, levar eu ainda não sei, eu quero estudar e ver o que eu consigo.
- Laís** Aham, [...] mas você vai dar uma olhada (no plano de aula)...
- Caio** Uhum.
- Laís** E você tem interesse em levar (para sala de aula)?
- Caio** Sim.

Encontro dia 15/08/16

O diálogo evidencia a disposição de Caio para estudar e experimentar uma forma de ensino com a qual ele ainda não estava familiarizado em sua própria sala de aula, que naquele momento era um contexto marcado pela vulnerabilidade profissional, visto que ele era o professor regente e não teria o respaldo de um professor experiente no desenvolvimento do trabalho, como ocorria nas atividades que realizava no PIBID.

O desejo de Caio em experimentar algo novo, levando uma tarefa desafiadora para sala de aula por meio de uma proposta exigente ao professor, mas que ele considerou relevante para a aprendizagem dos alunos, é um indício da mobilização do seu sentido de agência e também evidencia seu compromisso com a comunidade, já que os resultados da implementação das aulas seriam discutidos em reuniões posteriores.

A implementação das aulas exploratórias é um exemplo de vulnerabilidade provocada pelas formadoras no contexto da CoP que consideramos positiva, no sentido em que promove desestabilizações nos professores (por conta do desafio e da consequente percepção de limitações, da vivência de conflitos e do reconhecimento de possíveis erros), mas não os desampara, configurando um exemplo de experiência de abertura necessária à aprendizagem (LASKY, 2005; ESTEVAM, 2015) e ao desenvolvimento e fortalecimento de suas identidades profissionais.

A partir do mês de setembro, Caio assumiu mais aulas na Educação Básica, e por conta de incompatibilidades entre seus horários e os de atividades da CoP optou por deixar de frequentar os encontros nesse período. As declarações de Caio em um recorte de uma das suas narrativas escritas e em uma entrevista realizada em maio de 2017 evidenciam como ele se sentiu nesse período.

[...] o período que eu tive que me afastar da CoP, *eu me senti um tanto quanto sozinho porque eu não tinha com quem compartilhar os momentos, tanto sendo eles bons e ruins, ou seja, dificuldades enfrentadas dentro da sala, as coisas feitas na sala de aula, que eu não tinha com quem compartilhar [...]* Por exemplo, (se) “eu apliquei tal conteúdo de uma forma lúdica”, “apliquei com tal jogo, com tal ferramenta” eu *não tinha com quem comentar pra ver se isso seria correto, se teria que alterar alguma coisa naquela aula.*

(Entrevista de Caio, maio/2017, destaques nossos)

Como professor iniciante, sinto a necessidade de discussões e troca de experiências com colegas que tem mais tempo em sala. Pude notar, que o ambiente escolar, fica um pouco restrito, quanto a discussões entre profissionais da mesma disciplina. Fazendo com que muitos destes professores levem suas dificuldades para a sala de aula.

(Narrativa escrita de Caio, destaques nossos)

A receptividade e as condições de trabalho que um professor recém-formado encontra em algumas escolas caracterizam uma condição de vulnerabilidade, marcada pela insegurança e por certo ‘desamparo’ no contexto de trabalho, principalmente por conta da falta de oportunidade de interação entre os professores e resulta em uma experiência negativa de isolamento profissional para a maioria dos professores iniciantes. Caio ainda declarou que:

[...] *a gente precisa dessa formação continuada, precisa dessa troca de experiências entre professores da mesma disciplina, e isso ajuda bastante; foi o que me fez falta no período que eu me afastei, e hoje eu creio que [...] vai ajudar bastante no (meu) desenvolvimento. Espero não ter que me afastar mais porque é muito bom e a falta que faz é grande, tanto pelo momento que a gente tem ali de conversa, tanto com a professora Tânia quanto com os outros professores, e é muito importante porque a gente acaba citando exemplos da sala de aula na CoP [...].*

(Entrevista de Caio, maio/2017, destaques nossos)

Em 2017, finalizado seu curso de graduação, Caio retomou sua participação na CoP-PAEM como professor em formação continuada, identidade legitimada por todos os demais participantes da comunidade. Na entrevista ele comentou a respeito de seus sentimentos e expectativas após esse retorno:

[...] *eu estou ganhando muito mais experiência e posso ir com uma bagagem melhor para sala de aula. E a CoP tem ajudado em inúmeras questões, tanto em um detalhe simples quanto numa elaboração de aula. Coisas que a gente passa no dia a dia, por exemplo: eu estou lá preparando uma aula e não sei lidar com aquela situação, mesmo vendo vídeo aula, estudando através de*

um livro, aí você vai lá e comenta com um colega, e o colega fala “Não! É assim que faz, desse jeito está tranquilo!” [...] Isso (me) enriquece muito como professor [...]

(Entrevista de Caio, maio/2017, destaques nossos)

E a respeito de sua motivação em continuar a participar da CoP, Caio escreveu:

Minha motivação em participar da CoP são as inúmeras experiências adquiridas. Desde simples resoluções até o desenvolvimento e preparação de aulas dinâmicas. [...] Um dos motivos para minha continuidade no grupo se deve para meu aperfeiçoamento profissional pois [...] nem sempre o ambiente escolar proporciona momentos iguais aos que vivemos na CoP. Nós, professores, necessitamos de um espaço no qual podemos discutir e tratar de assuntos que possam melhorar nosso trabalho em sala de aula e o bem estar de nossos alunos.

(Entrevista de Caio, maio/2017, destaques nossos)

O retorno de Caio à CoP e suas reflexões exteriorizadas a respeito desse momento reitera a importância de sua participação na comunidade e a interação com professores mais experientes assume em seu processo de formação. Os recortes também indicam a mobilização de seu sentido de agência, evidenciado por seu desejo em aprimorar conhecimentos profissionais de maneira que possa fazer melhor o seu trabalho em sala de aula, o que oferece indícios da percepção que o professor tem de seus deveres profissionais e do comprometimento político, emocional e moral assumidos (KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2016).

Algumas considerações

A trajetória de Caio na CoP-PAEM e suas reflexões a respeito dela nos permitem reiterar o espaço de formação desta Comunidade de Prática enquanto um contexto seguro e solidário aos professores, especialmente para aqueles que iniciam a construção de uma trajetória profissional e que, muitas vezes, não encontram suporte semelhante entre os pares dos locais em que lecionam. Ao sentirem-se seguros, valorizados e reconhecerem-se uns nos outros, os professores sentem-se à vontade para compartilhar dificuldades, inseguranças, dúvidas, seus conhecimentos e desconhecimentos (ESTEVAM, 2015), experiências positivas ou não e solicitar ajuda.

As Comunidades de Prática constituídas por professores em formação inicial e continuada têm se apresentado como espaços fecundos para impulsionar o desenvolvimento e o fortalecimento de identidades profissionais desses participantes, por meio da promoção e da exploração de processos de aprendizagem dos professores. Essas aprendizagens, bem como as

reflexões que as permeiam, são desencadeadas pelo que Kelchtermans (2009) denomina “experiências desconfortáveis”, algo próximo do que assumimos como momentos de vulnerabilidade (OLIVEIRA; CIRYNO, 2011), vivenciados por Caio dentro e fora do contexto da CoP-PAEM.

Nessas comunidades os empreendimentos negociados são desenvolvidos por meio de ações estruturadas pelos formadores/coordenadores, de maneira a suscitarem momentos de vulnerabilidade positiva aos professores, proporcionando-lhes “oportunidades de desenvolvimento de conhecimento para superar suas dificuldades e limitações” (ESTEVAM, 2015), e de mobilização do sentido de agência profissional; movimento evidenciado nas reflexões registradas por Caio sobre seus momentos de participação e de não-participação na CoP. Nesse sentido, os trabalhos nas Comunidades de Prática se mostram potenciais na promoção de oportunidades de aprendizagens e de fortalecimento da identidade profissional dos professores.

Desse modo, podemos inferir que a participação de Caio, assim como dos demais professores como membros da CoP-PAEM, colabora para o fortalecimento de conhecimentos profissionais, para a negociação do sentido de si (*self*) como profissional (sua identidade profissional), para o equilíbrio do sentido de agência frente à condição de vulnerabilidade no exercício da profissão (GARCIA, 2014), ou seja, para sua autonomia enquanto profissional. Além disso, a organização de trabalhos coletivos com professores, permeados por discussões e reflexões a respeito de suas práticas em sala de aula, colabora para a diminuição do isolamento profissional e para a (res)significação de seu conhecimento profissional e, sobretudo, para o desenvolvimento da identidade profissional de professores que ensinam matemática.

Referências

BALDINI, L. A. F. **Elementos de uma Comunidade de Prática que permitem o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de Matemática na utilização do Software GeoGebra**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004

Biesta, G.; Tedder, M. Lifelong learning and the ecology of agency: Towards a lifecourse perspective. **Studies in the Education of Adults**, v.39, n. 2, p. 132-149, 2007.

CYRINO, M. C. C. T. **As várias formas de conhecimento e o perfil do professor de matemática na ótica do futuro professor**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, São Paulo, 2003.

_____, M. C. C. T. Formação de Professores que Ensinam Matemática em Comunidades de Prática. In: Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, Montevideu. **Anais...** Montevideu, 2013. p. 5188-5195

_____, M. C. C. T. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Professores em Comunidades de Prática: Elementos da Prática. In: VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2015, Pirenópolis. **Anais...** São Paulo: SBEM, 2015. v. 1. p. 1-11.

_____, M. C. C. T. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, 2016.

CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. Casos multimídia sobre o ensino exploratório na formação de professores que ensinam matemática. In: CYRINO, M. C. C. T. (Org.). **Recurso multimídia para a formação de professores que ensinam matemática: elaboração e perspectivas**. Londrina: EDUEL, 2016. p. 19-32.

EMIRBAYER, M; MISCHÉ, A. What Is Agency?. **The American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4. p. 962-1023, jan., 1998.

ESTEVAM, E. J. G. **Práticas de uma Comunidade de Professores que Ensinam Matemática e o Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. 2003. 368f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

_____. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.

FIORENTINI, D; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. Campinas: Musa Ed, 2005.

GARCIA, T. M. R. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GOOS, M. E.; BENNISON, A. Developing a communal identity as beginning teachers of mathematics: Emergence of an online community of practice. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 41-60, 2008.

GRAVEN, M. Teacher Learning as Changing Meaning, Practice, Community, Identity and Confidence: the story of Ivan. **For the Learning of Mathematics**, Kingston, v. 23, n. 2, p. 25-33, jul, 2003.

GRAVEN, M. Mathematics teacher retention and the role of Identity: Sam's story. **Pythagoras**, v. 61, p. 2-10, jun, 2005.

JESUS, C. C. **Análise crítica de tarefas matemáticas**: um estudo com professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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.1, p. 899-916, 2005.

LLINARES, S. Participation and reification in learning to teach: the role of knowledge and beliefs. In: LEDER, G. C.; PEHKONEN, E.; TÖRNER, G. (Org.), **Beliefs**: a hidden variable in mathematics education?. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 195-209.

McGRAW, R. et al. A Mathematics teacher professional development as the development of communities of practice. In: PATEMAN, N. A.; DOUGHERTY, B. J. & ZILLIOX, J. T. (Ed.) **27th Conference of the International Group for the PME held jointly with the 25th Conference of PME-NA**, vol. 3. Honolulu: University of Hawaii, 2003. p. 269-276.

NAGY, M. C. **Trajetórias de aprendizagem de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

NAGY, M.C.;CYRINO, M.C.C.T.. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista FAEEBA**, v. 23, p. 149-163, 2014.

OLIVEIRA, H. M. A. P. **A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira**. 2004. 576f. Tese (Doutorado em Didática da Matemática) – Departamento de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

OLIVEIRA, H. M. A. P; 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, n.1, p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, H.; MENEZES, L.; CANAVARRO, A. P. Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. **Quadrante**, v. 22, n. 2, p. 1-25, 2013.

OLIVEIRA, L. M. C. P. **Aprendizagens no Empreendimento Estudo do Raciocínio Proporcional**. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat98**. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

PRIESTLEY, M., BIESTA, G. J. J. & ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: R. Kneyber & J. Evers (eds.), **Flip the System: Changing Education from the Bottom Up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E; McDERMOTT, R.; SYNDER, W. **Cultivating Communities of Practice**. Harvard Business School Press, Boston, 2002.