

NARRATIVAS EM AVALIAÇÃO INSUBORDINADA CRIATIVA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

NARRATIVES IN CREATIVE INSUBORDINATED EVALUATION: REFLECTIONS BY A TEACHER-RESEARCHER

NARRATIVAS EN EVALUACIÓN CREATIVA INSUBORDINADA: REFLEXIONES DE UN PROFESOR-INVESTIGADOR

DANIELLA ASSEMANY¹

RODRIGO CARDOSO DOS SANTOS¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

RESUMO Este trabalho de investigação pretende revelar que reflexões emergem da narrativa de um professor-pesquisador sobre a prática nas avaliações com os seus alunos no âmbito da pesquisa de monografia de conclusão de curso, à luz das ações de insubordinação criativa. A metodologia utilizada foi um estudo de caso sobre as reflexões desse professor acerca das suas avaliações em formato não tradicional. A recolha de dados deu-se em dois momentos distanciados no tempo cerca de seis anos: documentos descritivos, analíticos e narrativas atuais. Os resultados mostraram que a tomada de consciência das suas práticas insubordinadas criativas propiciou o seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PESQUISA NARRATIVA; INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA; AVALIAÇÃO HOLÍSTICA; PROFESSOR-PESQUISADOR; EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ABSTRACT This research work intends to reveal what reflections emerge from the narrative of a teacher-research about the practice in evaluations with his students about the monograph teacher-research at the end of his course, in the light of the creative insubordination actions. The methodology used was a case study on the reflections of this teacher about his evaluations in a non-traditional format. Data collection took place in two distant moments in time, about six years: current descriptive, analytical and narrative documents. The results showed that the awareness of their creative insubordinate practices led to their professional development.

KEYWORDS: NARRATIVE RESEARCH; CREATIVE INSUBORDINATION; HOLISTIC ASSESSMENT; TEACHER-RESEARCHER; MATHEMATICAL EDUCATION.

RESUMEN Este trabajo de investigación tiene como objetivo revelar que reflexiones surgen de la narrativa de un profesor sobre la práctica en las evaluaciones con sus estudiantes sobre la investigación de la monografía al final del curso, a la luz de las acciones de insubordinación creativa. La metodología utilizada fue un estudio de caso sobre las reflexiones de este profesor sobre sus evaluaciones en un formato no tradicional. La recopilación de datos tuvo lugar en dos momentos distantes en el tiempo: documentos descriptivos y narrativos. Los resultados mostraron que la conciencia de sus prácticas creativas insubordinadas condujo a su desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVES: INVESTIGACIÓN NARRATIVA; INSUBORDINACIÓN CREATIVA; EVALUACIÓN HOLÍSTICA; PROFESOR-INVESTIGADOR; EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

INTRODUÇÃO

O pensamento de Paulo Freire como uma educação transformadora orientou a percepção de muitos educadores no contexto internacional, e até hoje as suas ideias se mantêm vivas por meio dos seus livros publicados, que estão entre os três mais citados nas Ciências Sociais (GREEN, 2016). Direcionado para a alfabetização dos adultos, o modelo de Paulo Freire se sustentou sobre uma condição humana própria, que levou em conta o seu papel histórico, social, cultural e político: os educandos foram vistos na condição de pessoas, e não de analfabetos. As pessoas adultas podem se reconhecer na condição de analfabetos, e é neste reconhecimento que, eventualmente, elas se empoderam¹ para atingirem a superação e emancipação (PASSEGGI, 2016).

Segundo Passeggi (2016), foi pelos estudos de Paulo Freire que se difundiu o movimento das pesquisas narrativas, em que se busca entender o adulto em formação, a partir do que ele tem a dizer sobre as suas experiências de vida (profissional), tendo como precursores, nomeadamente, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie-Christine Josso e António Nóvoa.

Motivados por esses pensadores, e também interessados em estudar as questões relacionadas com a insubordinação criativa na Educação Matemática (D'AMBROSIO; LOPES, 2014), nós constituímos o GEPIC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa, que pretende promover reflexões e aprofundar as discussões sobre as ações subversivas responsáveis dos professores e educadores matemáticos em suas práticas profissionais.

Este estudo surgiu da narrativa da experiência de um professor de matemática em uma das reuniões do GEPIC. A sua fala relaciona-se com uma atividade² aplicada com os seus estudantes do ensino médio/secundário no ano de 2014, que consistia em ações didático-pedagógicas e uma avaliação, a qual, na época, se tornou na sua pesquisa de monografia (trabalho final de conclusão de curso de licenciatura).

Diante disso, temos por objetivo responder à seguinte questão de investigação: *Que reflexões emergem da narrativa de um professor-pesquisador sobre a prática nas avalia-*

¹ Na Educação Matemática, Skovsmose (2011) defende que a cosmovisão adjacente ao significado social e político, aliada às reflexões críticas, de conscientização e de emancipação educacional conduzirão ao empoderamento do indivíduo – palavra que foi traduzida do inglês, *empowerment*.

² Atividade é tudo aquilo que o aluno faz num dado contexto, ou seja, suas ações na execução de determinada tarefa (PONTE et. al, 1997).

ções com os seus alunos, acerca da sua pesquisa de monografia de conclusão de curso, à luz das ações de insubordinação criativa?

Este artigo apresenta uma investigação desenvolvida no Rio de Janeiro, Brasil, e divide-se nos seguintes tópicos: fundamentação teórica, metodologia, resultados, discussão e conclusões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na narrativa, o presente e o passado se cruzam e projetam um futuro. (...) É buscar, no passado revivido e narrado, saberes que foram apropriados e podem ser valorizados para a constituição de uma prática futura ou saberes que precisam ser desconstruídos e ressignificados por trazerem elementos que continuarão a perpetuar uma matemática escolar desprovida de significados para novas gerações de estudantes. (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p. 291)

As narrativas podem proporcionar ao professor o interesse de investigar a sua própria prática (PONTE, 2004), uma vez que esta investigação tem como objetivo “contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções” (p. 2). Lima e Nacarato (2009) afirmam que esta atividade realizada pelo professor resulta em constantes reflexões que geram conexões entre a sua prática, os seus saberes e o seu papel na sala de aula. As autoras ainda apontam que, quando estes professores se tornam participantes de grupos colaborativos, e têm contato com a pesquisa sobre a prática de outros professores, eles são instigados a constituir-se como um professor-pesquisador, sempre a postos para produzir saberes emergentes da prática docente.

Lopes (2014) defende que as narrativas são primordiais para a (re)estruturação do conhecimento profissional do professor, que é desenvolvido de maneira não-linear, e emerge do complexo processo que envolve a prática docente na diversidade encontrada nos ambientes escolares. Para a autora, a narrativa escrita tem a dupla função de “sistematizar e socializar o conhecimento profissional construído” (LOPES, 2014, p. 846), e o professor, ao narrar as suas experiências, encontra novas possibilidades de reflexões e discussões, pois passa a confrontar peculiaridades importantes existentes no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lopes (2019), é essencial que as experiências – narrativas escritas ou orais – se tornem públicas, em forma de ações pedagógicas inseridas num ambiente educacional, em artigos científicos e em eventos acadêmicos, pois contribui para ampliar a discussão sobre um fazer docente investigativo acerca de suas práticas e vivências. A narrativa deve ser uma prática central nos grupos colaborativos, pois proporciona a disseminação dos saberes expostos, discutidos e construídos pelos professores que o integram (LOPES, 2019).

Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2013) aponta para as diversas formas de trabalho colaborativo como meios de aproximar as práticas profissionais dos estudos científicos, buscando uma (re)configuração para a formação do professor-pesquisador, que emerge das indagações e reflexões da sua própria prática. A autora afirma que o envolvimento dinâmico do professor com os seus pares – nesses grupos – proporciona o redimensionamento da sua identidade profissional aliado à sua agência docente.

A construção da identidade é permeada pelos valores sociais que constituem cada professor e pelas formas como eles atuam perante estes valores; e a experiência da emoção se torna um agente transformador (DAY; KINGTON, 2008). Por agência, tomamos o conceito apresentado por Lopes e D'Ambrosio (2016), que preconiza a tomada de decisões dos professores em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional, às suas escolhas e às decisões sobre as práticas letivas. Concordamos com Passeggi e Cunha (2013) quando as autoras afirmam que agência implica “autoconhecimento, autoestima e capacidade de autorregulação na determinação de suas ações” (p. 46).

Os professores participantes de grupos colaborativos têm a tendência de construir as narrativas sobre a sua própria prática (LOPES, 2019), “orais e escritas, em que expressam suas relações profissionais com as agendas institucionais e políticas” (p. 603). Muitas dessas narrativas assumem atos de insubordinação criativa (D'AMBROSIO; LOPES, 2014), que se contrapõem aos regimentos escolares ou quando as regras não favorecem o bem-estar dos alunos. Por insubordinação criativa, assumimos o conceito dado por D'Ambrosio e Lopes (2014), que consiste em atitudes de resistência para pensamentos discordantes, sustentadas em processos internos de incompletude, consciência e diligência, preconizados para a reconstrução da identidade profissional e a agência docente.

(...) nos levam a entender a insubordinação criativa como uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de ações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. **Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas.** Ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente processo de busca. (D'AMBROSIO; LOPES, 2014, p. 29, grifo nosso)

Os primeiros estudos encontrados sobre insubordinação criativa datam de 1981, quando Morris, Crowson, Hurwitz e Porter-Gehrie (1981) apresentaram um estudo com diretores de escolas de Chicago, em que eles tomam posturas contrárias às regras distritais escolares. A pesquisa mostra atitudes humanitárias dos diretores para proteger as decisões dos professores, que se sustentaram no melhor cuidado e interesse dos alunos.

Com o passar dos anos, o conceito estabelecido por D'Ambrosio e Lopes (2014) na Educação Matemática considera que um professor interpreta, discorda, reflete, reorganiza a situação e atua subversiva e responsabilmente de maneira ética e habilidosa, em favor de uma melhor aprendizagem de seus estudantes (D'AMBROSIO; LOPES, 2015). Isto é, o docente demonstra ter agência e dispõe-se a lidar de forma corajosa com as situações criadas para um público geral, em favor das especificidades das suas turmas (LOPES; D'AMBROSIO, 2016).

Em situações de grupos colaborativos, em que o professor inicia uma narrativa sobre uma experiência profissional, há diversas possibilidades de trabalhos de investigação. No âmbito deste artigo, vamos considerar as teorias acerca da avaliação escolar.

Avaliação escolar

Os últimos estudos fornecidos pelo comitê de políticas educacionais da OECD (2013)³, sobre o tema *avaliação*, mostram uma análise geral de 28 (vinte e oito) países e apresentam orientações para as diversas formas de avaliar (avaliação somativa, formativa, holística etc.) que implicam sinergias entre os seus componentes e direcionam a avaliação como objetivo para melhorar a aprendizagem (OECD, 2013).

Com ênfase no profissionalismo docente, as Resenhas de Avaliação em Educação da OECD (2013) indicam, dentre outros aspectos, que os resultados obtidos de todos os tipos de avaliação devem ter valor educacional e significativo para todos os que estão envolvidos no processo educativo, o que se traduz, também, em abordagens de ensino e metodologias de avaliação. Recomenda-se a centralidade do papel do estudante no ensino, na aprendizagem e na avaliação: *To become lifelong learners, students need to be able to assess their own progress, make adjustments to their understandings and take control of their own learning* (OECD, 2013, p. 25).

Refletindo sobre as formas de avaliação verificadas na literatura, nomeadamente na pesquisa em Educação Matemática, encontramos o estudo de Abrantes (1995), que apontava para a necessidade de esclarecimentos sobre o tema *avaliação*, pois, já naquela época, era um tópico com bastante relevância nas discussões entre os educadores e que se apresentava intimamente relacionado ao currículo. Para o autor, a avaliação tem três definições diferentes: i) *medida*; ii) *distância*; e iii) *interpretação*. O sentido de avaliação como *medida* para Abrantes (1995) é quando o professor transmite o conteúdo e verifica se o aluno consegue reproduzir o que foi ensinado por meio de um teste, sobre o qual indica uma forma de medi-lo numericamente, apontando para o aluno a sua nota numérica. A avaliação como *distância* deixa de considerar a reprodução de conteúdos nos testes, centrando-se nos tópicos curriculares e no nível de domínio cognitivo que o aluno pode alcançar (ou aprender) naquele período de ensinamento (IBIDEM, 1995). No caso da avaliação como sendo a *interpretação*, o papel do professor é interpretar, identificar dificuldades e refletir sobre o que o aluno deseja comunicar através das suas respostas. Conforme Abrantes (1995), o professor que compreende a avaliação por meio desta perspectiva, permite com que os erros cometidos sejam explorados, possibilitando ao professor discuti-lo com os estudantes e proporcionando uma reflexão do aluno em relação ao raciocínio que apresentou.

Ortigão e Oliveira (2017) apontam para a existência majoritária de processos avaliativos classificatórios, tratando os estudantes por meio do resultado numérico (nota, conceito, grau etc.), determinado pela resposta dada pelo que denominam por *avaliação*, uma vez que são desconsiderados “os percursos, ritmos, lógicas, resultados diferentes dos esperados pela ‘norma’”. Essas avaliações centram-se no produto, nos resultados dos estudantes, ignorando o processo” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 100). Segundo as autoras, a atenção dos educadores ainda está diretamente relacionada às respostas certas e aos resultados numéricos – no sentido de *medida* (ABRANTES, 1995) – e que são elas quem definem a aprendizagem dos estudantes. Dar atenção para as interpretações (ABRANTES, 1995) ou para analisar o raciocínio matemático dos alunos são atitudes majoritariamente desconside-

³ A sigla OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development* significa Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

radas quando se pensa em avaliação (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017).

Nasser, Vaz, Lima e Menezes (2019) apresentam o conceito de avaliação insubordinada, apontando para as características atuais dos processos avaliativos, afirmando que eles podem ser descritos, tradicionalmente, como um exame escrito, individual e sem consulta, que, em muitos casos, é chamado de teste. Segundo os autores, “a suposta objetividade da avaliação escolar, na qual seria possível medir o conhecimento de alguém, está associada a uma filosofia positivista em que a neutralidade e a imparcialidade são seus pilares” (NASSER *et al.*, 2019, p. 3). Assim, a avaliação insubordinada é sustentada em qualquer avaliação que quebra ou tenta quebrar “o absolutismo burocrático presente nas avaliações tradicionais cuja base está alicerçada em concepções positivistas” (IBIDEM, p. 4).

Diante das concepções apresentadas, a ideia de um avaliador insubordinado criativo, que constitui a sua autonomia em sua sala de aula, assume e redefine o seu papel como mediador da aprendizagem e como avaliador (NASSER *et al.*, 2019) vai ao encontro das orientações apresentadas em OECD (2013). Paralelamente, Ortigão e Oliveira (2017) destacam a necessidade de os educadores matemáticos pensarem em uma prática avaliativa “mais formativa, inclusiva e emancipatória e que reconheça o outro como legítimo. Remete-nos praticar uma insubordinação criativa” (p. 99).

Nasser *et al.* (2019) assumem que os educadores insubordinados criativos consideram seus alunos como agentes de seus próprios estudos, nos quais seus conhecimentos prévios são sempre respeitados e suas peculiaridades são levadas em consideração. Além disso, ponderam que as avaliações insubordinadas criativas requerem a mudança do paradigma que gira em torno das aulas tradicionais e devem levar em consideração as transformações que sofrem o mundo e a sociedade ao longo do tempo. Por isso, concebemos a ideia de uma avaliação insubordinada criativa (NASSER *et al.*, 2019) constituída pela autonomia (FREIRE, 2002) dos discentes em sala de aula.

METODOLOGIA

Para apresentar as reflexões realizadas na narrativa de um professor-pesquisador sobre a prática avaliativa utilizada em sua investigação de conclusão do curso de licenciatura, faremos uso da metodologia de estudo de caso (YIN, 1994), devido à sua natureza qualitativa e às características empírica, empática, holística e interpretativa. Estes aspectos promovem ambientes, situações e contextos, nos quais o sujeito se expõe narrativamente – através da fala, da escrita, dos gestos etc. –, aumentando as possibilidades de recolha do material produzido na pesquisa de campo, enriquecendo os dados e afinando a sua análise, além de ser orientado para compreender o fato, sem o intuito da comparação entre as observações (STAKE, 2016).

A recolha dos dados levará em consideração a natureza descritiva e analítica das informações contidas no documento científico (monografia) produzido por Santos (2014) e da narrativa do autor da monografia, realizada em momento posterior.

Contexto da pesquisa de campo

O professor-pesquisador possui 27 anos e leciona nos ensinos fundamental e médio do Brasil. Ele possui licenciatura plena em Matemática, mestrado em Ensino de Matemática e está finalizando o curso de doutorado em Ensino de Matemática, com defesa da tese prevista para o 1º semestre de 2021. É professor de matemática há 9 anos e, atualmente, é docente efetivo do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ).

O professor participa de três grupos de pesquisa, em especial do GEPIC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa. Em um dos encontros do ano de 2020, o professor compartilhou a experiência da sua pesquisa de monografia, que aconteceu em 2014. A partir deste acontecimento, deu-se início a um debate, com inúmeras reflexões dos integrantes do grupo de estudo sobre as relações de práticas de insubordinação criativa ocorridas no trabalho apresentado. Algumas narrativas serão descritas na seção *Narrativas do Professor-Pesquisador*.

RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos uma breve descrição da monografia de Santos (2014), professor-pesquisador integrante do GEPIC e sujeito desta investigação, seguido da sua narrativa a partir de uma outra identidade docente (DAY; KINGTON, 2008), redimensionada seis anos depois.

Descrição da monografia

O professor-pesquisador se propôs a procurar uma alternativa, por meio da avaliação, que colaborasse com a aprendizagem dos seus alunos do 1º ano do ensino médio (10º ano/ES em Portugal), no tema ‘Resolução de inequações do 1º grau’.

A crença do professor-pesquisador sustentava-se no fato de que, quando os estudantes estavam inseridos em uma atividade prática, eles ganhavam ânimo e motivação na procura de soluções para os problemas matemáticos, nomeadamente, em atividades fora do espaço da sala de aula, por proporcionar ludicidade.

Na escola onde foi realizada a pesquisa de Santos (2014), era obrigatório o ensino por meio do livro didático adotado pela instituição. A seguir, destacamos um trecho que mostra o professor-pesquisador em busca de uma abordagem didática que lhe parecesse propícia:

Propusemo-nos a analisar as partes que focam o assunto aqui tratado nos livros didáticos usados na escola em que aplicamos as atividades de métodos de resoluções de inequações do 1º grau, para verificarmos o que está sendo transmitido aos alunos e vermos se o que estamos propondo nesse trabalho contribui ou não para aprendizagem deles. (SANTOS, 2014, p. 8)

O professor-pesquisador analisou o livro didático adotado pela escola e concluiu que os métodos utilizados pelo manual são baseados em fórmulas e técnicas que desconsideram o raciocínio e a aprendizagem. Por isso, ele apropriou-se de outro livro para preparar

as tarefas⁴ que utilizaria na leção deste conteúdo, justificando que os exercícios do livro escolhido apresentavam uma abordagem em espiral (SANTOS, 2014). Não obstante, o professor-pesquisador adaptou as tarefas do livro para um ambiente fora da sala de aula, elaborando tarefas sobre as inequações do 1º grau, que foram realizadas na quadra de atividades físicas da escola (campo de esportes) – local onde se realizam as aulas de Educação Física. Verificamos no documento que o objetivo metodológico da leção era tornar essas tarefas práticas, buscando a aprendizagem dos alunos por meio da experientiação.

As tarefas aplicadas na quadra foram conduzidas de modo a levar os estudantes à interpretação das várias representações de uma inequação do 1º grau, muito antes da sua resolução, e de forma lúdica. Foi perguntado aos alunos se os números em que se encontravam na reta satisfaziam à inequação apresentada, quando a incógnita x foi substituída pelos números que optaram, pedindo a eles que justificassem suas respostas. Em cada inequação, utilizou-se um diferente tipo de representação, que visava obter um melhor resultado no entendimento dos alunos, como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo: Primeiro foi apresentada a forma algébrica: $x + 1 < 2$. Em seguida, realizou-se a seguinte leitura: Na inequação $x + 1 < 2$, são pedidos números que somados a uma unidade são menores que duas unidades. (SANTOS, 2014, p. 16)

Posteriormente, houve a etapa da avaliação, que teve como objetivo verificar se o que foi proposto na quadra da escola contribuiu de forma positiva na maneira do aluno compreender o que é uma inequação do 1º grau a partir de sua interpretação e sua representação. As questões contidas na avaliação eram adaptações das tarefas aplicadas na quadra.

Segundo Santos (2014), o processo avaliativo foi concebido da seguinte forma:

(...) foi utilizada a ideia dos Testes em duas fases (ABRANTES, 1995). (...) Na primeira fase, cada aluno resolve as questões que envolvem perguntas de interpretação, justificação e de resolução relativamente rápidas, e, posteriormente, o estudante começava a trabalhar com alguns problemas que requerem investigação e respostas mais desenvolvidas. Espera-se que, na segunda fase, ele possa corrigir ou melhorar suas primeiras respostas (se fosse o caso). (SANTOS, 2014, p. 14)

Na primeira fase, os alunos resolveram as questões em sala de aula, utilizando o conhecimento experienciado na quadra. Na segunda fase, o professor orientou os alunos a rever os seus primeiros raciocínios, a fim de que pudessem refletir sobre a construção do seu aprendizado, mostrando-se aberto para o diálogo com os alunos em caso de dúvidas, perguntas e sugestões.

NARRATIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Apresentamos, a seguir, uma narrativa, que se sucedeu em uma das reuniões do

⁴ Em uma atividade, as tarefas constituem-se como uma forma metodológica de ensino, escolhida pelo professor para proporcionar a aprendizagem da matemática, podendo ser guiada, exploratória ou investigativa (PONTE, 2005).

GEPIC, no ano de 2020, quando o referido professor-pesquisador partilhou a experiência da época em que escreveu a sua monografia, no ano de 2014. Designaremos por (P-P) o professor-pesquisador e por (P-P)_n, com $n = 1, \dots, 5$, a cada professor-pesquisador integrante do GEPIC.

(P-P): Eu apliquei uma atividade na quadra de esportes com os alunos, que foi muito fora do comum, para explicar a resolução da inequação do 1º grau. No chão da quadra, eu fiz com o giz a reta numérica, e aí pedi para eles se dividirem em dois grupos. Eu dava uma inequação e aí eu pedia para cada grupo se posicionar num número da reta numérica, que era um número inteiro. Eles se posicionavam num número inteiro lá da reta, [eu] dizia e registrava a inequação $x - 1 > 3$ no chão da quadra e lia para eles: “números que subtraídos uma unidade são maiores do que três”. Aí, [eu] perguntava aos alunos: “qual de vocês aí está posicionado nesses números?”, para ver se eles entendiam ou não. E aí, quando eu fui para a sala de aula entregar a folha de atividades, que eu considerei como avaliação, tinha exatamente as mesmas inequações, para eles transformarem a representação simbólica na representação escrita, por extenso. Eles faziam as atividades nessa folha, me entregavam e eu pedia para eles esperarem e não saírem da sala.

(P-P)₁: Isso foi em grupo?

(P-P): Não, foi individual. Eu olhava o que eles não respondiam muito bem, o que eles poderiam ter confundido. E, depois, eu circulava para eles, dava uma certa sugestão, assim, só pra saber se eles compreendiam o conceito. Depois eu pedia para eles refazerem. Eu considerei isso como avaliação em duas fases: eu dei a atividade no papel, vi o quanto eles compreendiam num primeiro momento e dei orientações para colaborar com o seu auto aprendizado.

(P-P)₂: O que te fez lembrar dessa experiência agora?

(P-P): Porque na escola lá que eu estava, o único método de avaliação era a prova, você dá a pontuação e acabou! Então foi uma ação insubordinada que eu senti a necessidade de fazer, fui contra aquilo que estava no regulamento da escola, fui contra o que a escola propõe lá no regulamento, mas foi por uma boa causa. Eu consegui valorizar a evolução dos alunos, percebi se eles aprenderam mais coisas no segundo momento [fase] do que no primeiro, eu fugi às regras da escola para mostrar que é possível avaliar de outra maneira, sem ser da maneira tradicional. Eu faço essa reflexão, porque antigamente eu não pensava assim: “ah eu vou ter um ato de insubordinação criativa.”

(P-P)₃: Como são as suas avaliações hoje?

(P-P): Eu sempre considero o diálogo com os alunos, nunca só o papel [teste, prova]. Eu vejo se o estudante está aprendendo ou não através do diálogo individual. Nesse diálogo, eu olho para o aluno de forma integral, porque não existe só o papel, a prova, que são

responsáveis por avaliar. O importante, para mim, é o conjunto de informações referentes à aprendizagem do aluno, para eu poder avaliar. Por exemplo, tento ver o desempenho e a evolução deles durante as aulas, tento ver o que é que estão escrevendo como resposta nas provas e nas suas anotações. Às vezes, meus alunos dão respostas muito interessantes para algumas coisas, e às vezes tento embarcar em algumas respostas para ver no que vai dar. Aí, ao fazer as perguntas para os alunos, eu consigo avaliá-los e perceber se estão entendendo ou não, e onde é que está o erro, e o próprio aluno também vê que não vai dar certo a continuação do seu raciocínio. Quando eu vejo que ele consegue reconhecer o seu próprio erro, eu percebo que pode ser mais uma forma de avaliar. É tipo uma avaliação contínua, entende?

(P-P)₄: Você reconhece outras ações de insubordinação criativa?

(P-P): Levei os alunos para a quadra para ensinar matemática, né? É uma coisa que poucos fazem, né? Para as pessoas da escola, a quadra é para a aula de Educação Física ou para os eventos da escola, entendeu? Então, eu consegui assim por conversa, né? Fui lá tentar convencer um supervisor da escola para usar a quadra e eu consegui. E ele ainda me disse: “mas é rapidinho, né?”. Pedi ajuda também a um professor de matemática lá da época para convencer o supervisor. E aí, consegui fazer a atividade na quadra [rindo], pois senão eu não ia conseguir! Então isso é meio insubordinado, eu fiz uma aula de matemática na quadra, né? Um espaço onde não poderia acontecer uma aula de matemática, mas foi propício. Os alunos ficaram muito mais atentos a aula do que se estivessem na sala de aula comigo no quadro, explicando a inequação para eles. Eles não ficaram só sentados, eles experienciaram, uma coisa que a gente tem falado aqui [GEPIC], de andar na reta e viver a reta, e ver como funciona uma inequação através de uma dinâmica, sem eles estarem com um papel e caneta para eles tentarem resolver inequação, né?

(P-P)₅: Isso reverberou na sua vida profissional de alguma forma, no seu desenvolvimento profissional?

(P-P): Reverberou, porque me impulsionou a fazer coisas diferentes. Eu posso dar a minha aula de matemática no laboratório de informática, que, lembrando aqui, na época, a escola tinha, mas eu nem pensava nele, mas poderia usar o laboratório de informática para lecionar matemática, usar um vídeo ou um fato interessante que talvez tenha ali uma relação com um conteúdo. São formas de sair do tradicional, né? Assim, eu me considero um professor insubordinado criativo, mas... [parou para pensar] às vezes tenho medo de fazer algumas coisas, eu confesso, mas eu penso assim antes de fazer: se eu não fizer, nunca vai acontecer, eu nunca vou saber como é que é. Então, eu sempre tento pensar assim para fazer, e ser meio insubordinado, né? [parou para pensar]. Antes eu não sabia, não tinha um nome, sei lá... Vou fazer aqui umas loucuras, ver se dá certo e sair do tradicional [risos], entendeu?

(P-P)₃: Mas você tinha consciência de que esses atos eram subversivos responsáveis?

(P-P): A diferença é que eu não conhecia a insubordinação criativa.

(P-P)₃: Então, a única diferença é o nome? Antes você fazia e não tinha um nome, mas agora tem? É isso?

(P-P): Ah, deixa eu pensar [2 min pensando]. Era uma atitude sem consciência, e agora eu estou consciente de que o que eu fiz foi uma ação subversiva responsável. Agora eu posso realizar e fundamentar as insubordinações criativas que eu considero necessárias, de forma consciente para beneficiar os alunos, o ambiente escolar etc. Ainda me vejo temeroso, como antes, mas por ver que existe um respaldo teórico, sinto-me mais seguro, confiante e protegido.

DISCUSSÃO

Ressaltamos o *olhar integral* para o estudante, que provém de uma visão holística, de acordo com a fala do professor-pesquisador: “Eu sempre considero o diálogo com os alunos (...) eu olho para o aluno de forma integral (...) O importante, para mim, é o conjunto de informações referentes à aprendizagem do aluno, para eu poder avaliar” (P-P). As práticas avaliativas do professor, preconizadas por Ortigão e Oliveira (2017), devem ser fundamentadas em todo o processo de aprendizagem, de maneira contínua, considerando os percursos e os diferentes ritmos de cada aluno. As autoras apontam para uma avaliação de cunho formativo, mais inclusiva, democrática e emancipatória. Por outro lado, as orientações encontradas em OECD (2013) encaminham o professor para uma prática de avaliação holística:

Countries have different traditions in evaluation and assessment and take different approaches. Nevertheless, there are some clear policy priorities: Take a holistic approach. To achieve its full potential, the various components of assessment and evaluation should form a coherent whole. (OECD, 2013, p. 14)

Pelas falas do professor-pesquisador, observamos que a sua narrativa gerou reflexões sobre a sua prática e que ele buscou alternativas na condução de suas aulas com fundamento na experiência realizada em sua monografia: “(...) me impulsionou a fazer coisas diferentes (...) poderia usar o laboratório de informática para lecionar matemática, usar um vídeo ou um fato interessante que talvez tenha ali uma relação com um conteúdo. São formas de sair do tradicional” (P-P). Estas reflexões geraram conexões entre a prática docente do professor-pesquisador, os seus saberes e o seu papel na sala de aula (LIMA; NACARATO, 2009).

Destacamos o trecho da narrativa do professor-pesquisador, em que ele afirma que o diálogo é fundamental na avaliação: “(...) não é só a prova que é responsável por avaliar (...). O importante é o conjunto das avaliações que podem ser feitas. (...) tento ver o desempenho e a evolução deles durante as aulas, tento ver o que é que estão escrevendo como resposta nas provas e nas suas anotações” (P-P). Este tipo de atitude nos dá indícios de que ele gostaria de refletir sobre o que os alunos pensam e que conhecimentos estão agregados às tarefas (PONTE, 2005) realizadas em sala de aula. A avaliação proposta em Santos (2014) desconstrói o modelo tradicional de avaliação visto nas escolas (NASSER *et*

al., 2019). Além disso, permite aos alunos rever o seu raciocínio, a fim de perceberem erros conceituais ou de cálculo que possam ter cometido (ABRANTES, 1995).

No que se refere à experiência narrada pelo professor-pesquisador, ele ressalta que na escola em que trabalhava, a única forma de avaliar os estudantes era por meio de provas/exames escritos: “(...) você dá a pontuação e acabou! Então foi uma ação insubordinada que eu senti a necessidade de fazer, fui contra aquilo que estava no regulamento da escola, fui contra o que a escola propõe lá no regulamento, mas foi por uma boa causa” (P-P). Em outro momento, ele nos conta que agiu contra as normas estabelecidas para o uso da quadra de esportes da escola, tendo que pedir permissão para um supervisor e auxílio para um colega: “Levei os alunos para a quadra para ensinar matemática, né? É uma coisa que poucos fazem, né? (...) Fui lá tentar convencer um supervisor da escola para usar a quadra e eu consegui. E ele ainda me disse: ‘mas é rapidinho, né?’” (P-P). Conforme D’Ambrosio e Lopes (2014), narrativas que se contrapõem aos regimentos escolares são caracterizadas como ações de insubordinação criativa. Percebemos que o professor-pesquisador também teve agência (LOPES; D’AMBROSIO, 2016) na condução da situação anterior, uma vez que usou a sua capacidade de ação em conformidade com a sua autonomia, a sua identidade e o seu desenvolvimento profissional.

A atitude do professor-pesquisador em substituir o livro didático, na seção descrição da monografia, proporcionou que o ensino pudesse ser realizado por meio de tarefas exploratórias e investigativas (PONTE, 2005). Conforme Santos (2014), o professor-pesquisador fez a leitura crítica do livro didático, interpretou, refletiu, discordou e apropriou-se de outro livro, reestruturando as ações didáticas para os seus alunos. Segundo D’Ambrosio e Lopes (2015), este professor atuou subversiva e responsavelmente, pois demonstrou ter agência (LOPES; D’AMBROSIO, 2016) e dispôs-se a lidar de forma ética, corajosa e habilidosa, em favor de uma melhor aprendizagem de seus estudantes.

Ressaltamos o *questionamento sobre si* do professor-pesquisador quando alguns colegas do GEPIC o provocaram sobre ser/estar/agir insubordinado criativamente: “(...) eu me considero um professor insubordinado criativo, mas... [parou para pensar] às vezes tenho medo de fazer algumas coisas, eu confesso. (...) agora eu estou consciente de que o que eu fiz foi uma ação subversiva responsável. (...) sinto-me mais seguro, confiante e protegido” (P-P). Segundo D’Ambrosio e Lopes (2014), “Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas” (p. 29). Assim, acreditamos que o professor-pesquisador realiza ações de insubordinação criativa, respaldadas pelo redimensionamento da sua identidade profissional e agência docente (D’AMBROSIO, 2013), apesar de apresentar receios em tomar atitudes que violam regras impostas pelos regimentos estabelecidos pela gestão escolar.

CONCLUSÕES

Neste artigo, trouxemos as reflexões geradas por um professor-pesquisador durante a narrativa de uma experiência e prática docente realizada e registrada em sua monografia final de curso de licenciatura. O conjunto formado pela descrição de monografia, pela narrativa do professor e pelas discussões abordadas mostra que o sujeito da pesquisa percebe, em sua prática, ações de insubordinação criativa.

A tomada de consciência das suas experiências – que reconstróem a sua identidade e colaboram com a agência docente – enquanto professor e pesquisador, é um fator significativo para respaldar, encorajar e sustentar teoricamente as atitudes contrárias às normas preestabelecidas. Nesse sentido, o professor sente-se mais predisposto a ter atitudes insubordinadas criativas.

No campo da avaliação educacional, o professor-pesquisador mostra-se ao *pari-passu* com as ideias subversivas responsáveis criativas, que estão contempladas na última resenha de avaliação educacional da OECD, embora o Brasil – nacionalidade do professor – ainda não fazer parte da organização. Além disso, o professor-pesquisador reconhece que as suas ações foram insubordinadas criativas e se questiona sobre o estado do *ser* insubordinado criativo em todas as suas ações profissionais, o que não é condição para as atitudes subversivas responsáveis.

Entendemos que este estudo possui limitações por ser um caso em que as respostas obtidas por meio das perguntas realizadas podem ser variadas, dependendo do entrevistado. Contudo, julgamos relevante trazer, neste artigo, a voz de um professor que descreveu uma experiência benéfica para os seus estudantes, por meio de atitudes de insubordinação criativa, com a finalidade de incentivar outros professores, com experiências semelhantes, a refletirem sobre a sua prática docente.

Esperamos que mais investigações, reflexões e discussões possam ser feitas sobre este assunto e que mais professores-pesquisadores se sintam motivados a narrar as suas práticas docentes e refleti-las à luz da teoria da Insubordinação Criativa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo. **Avaliação e educação Matemática**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM, 1995.

D'AMBROSIO, B. O professor-pesquisador diante da produção escrita dos alunos. **Revista Educação**, v. 18 n.º 3, p. 249-258, 2013.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. 1.^a ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, v. 29, n.º 51, p. 1-17, 2015.

DAY, C.; KINGTON, A. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 16, n.º 1, p. 7-23, 2008.

GREEN, E. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?. **Impact of social sciences**. London: Blog, London School of Economics. Retirado de <<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>>. Último acesso em 29 dez, 2020>, 2016.

LIMA C.; NACARATO A. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, v. 25, nº 2, p. 241-266, 2009.

LOPES, C. As Narrativas de Duas Professoras em seus Processos de Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, nº 49, p. 841-856, 2014.

LOPES, C. A constituição de professores pesquisadores que ensinam matemática e suas identidades profissionais ativistas. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, nº 30, p. 598-611, 2019.

LOPES, C.; D'AMBROSIO, B. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, nº 4, p. 1085-1095, 2016.

MORRIS, V., CROWSON, R., HURWITZ JR. E.; PORTER-GEHRIE, C. **The urban principal. Discretionary decision-making in a large educational organization**. Recuperado em 29 dez, 2020 de <<http://eric.ed.gov/?id=ED207178>>, 1981.

NASSER, L., VAZ, R., LIMA, D.; MENEZES, F. Práticas Insubordinadas na Avaliação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 9, nº 3, p. 114-128, 2019.

NÓVOA A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 1ª ed. Lisboa: Ministério da Saúde, DRHS/CFAP, 1988.

OECD. **Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment**, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>, 2013.

ORTIGÃO, M.; OLIVEIRA, R. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **REnCiMa**, v. 8, nº 4, p. 91-105, 2017.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, nº 1, p. 67-86, 2016.

PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. In GTI. **O professor e o desenvolvimento curricular** (p. 11-34). Lisboa: APM, 2005.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. In: J. Ponte (Org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**, p. 343-358. Lisboa. Edição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

PONTE, J. P., BOAVIDA, A., GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didáctica da matemática: Ensino secundário**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1997.

SANTOS, R. C. **Atividades alternativas que podem auxiliar no ensino de inequações do 1º grau.** (Monografia Graduação) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2014.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso.** (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Publicação original 1995), 2016.

SKOVSMOSE, O. **An Invitation to Critical Mathematics Education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods** (2.ª ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

DADOS DOS AUTORES

DANIELLA ASSEMAN Y

Doutora em Ensino das Ciências com ênfase em Educação Matemática. Professora EBTT da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação no CAP UFRJ e no Mestrado PROFMAT. Líder do GEPIC, grupo de estudos em insubordinação criativa e Investigadora do CIDTFF/ Universidade de Aveiro. E-mail: daniella.cap@ufrj.br

RODRIGO CARDOSO DOS SANTOS

Professor de Matemática do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: professor.rodrigo.cardoso@gmail.com

Submetido em: 01-02-2021

Aceito em: 08-07-2021