



Insubordinação criativa de educadoras matemáticas evidenciadas em suas narrativas

Celi Espasandin **Lopes**
Universidade Cruzeiro do Sul, SP
Brasil

celilopes@uol.com.br

Beatriz Silva **D'Ambrosio**
Miami University, Oxford, OH
Estados Unidos de América

dambrobs@miamioh.edu

Resumo

Neste artigo discute-se a forma como as narrativas possibilitam a revelação de ações de insubordinação criativa por educadoras matemáticas da Educação de Infância durante suas trajetórias profissionais em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O termo “insubordinação criativa” refere-se às quebras de regras expressas em ações de oposição e, geralmente, de desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica que toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, visando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. Evidencia-se que as educadoras reconhecem e expressam algumas ações de insubordinação criativa a partir de seus processos de desenvolvimento profissional, o que lhes permite produzir saberes para a superação dos conflitos que ocorrem em relação ao currículo.

Palavras chave: pesquisa narrativa, trajetória profissional, insubordinação criativa, educação matemática, profissão docente, currículo.

Introdução

Apresentamos neste artigo uma discussão sobre as narrativas de educadoras matemáticas que atuam na Educação Infantil, quando atendem crianças de 2 e meio a 5 anos e revelam ações de insubordinação criativa diante da estruturação curricular que está posta para este nível de ensino. As narrativas analisadas aqui decorrem de um projeto de pesquisa mais amplo, no qual se discutiu a trajetória profissional de nove educadoras matemáticas que atuam em diferentes níveis de ensino da Educação Básica em escolas brasileiras. Construimos os dados a partir de entrevistas concedidas entre abril e maio de 2014.

Tomamos a ideia de insubordinação como uma ação de oposição e desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que de forma não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Essa perspectiva, aliada à criatividade, que, por vezes, se origina em um processo silencioso de modo excêntrico e sério, com vistas à busca de uma nova dignidade (Bruner, 2008), remete-nos à Insubordinação Criativa.

O termo Insubordinação Criativa foi cunhado por Morris et al. (1981), ao publicarem um relatório sobre um estudo etnográfico realizado com 16 diretores de escolas de Chicago, quando esses profissionais assumiram ações de insubordinação criativa como um recurso diante da burocracia educacional sustentada por uma forma de comando que a torna muito próxima de uma organização com moldes militares, em que as ordens e as instruções são transmitidas, a partir de uma sede central, por meio de vários escalões de administradores. Esse estudo evidenciou que esses profissionais tomavam decisões que não atendiam às expectativas desse comando central, pois percebiam a necessidade de desobedecer ordens, a fim de diluir os efeitos desumanizantes, e assumiam atitudes mais compatíveis com os princípios de uma boa gestão. Essa desobediência ocorre não por mera vontade pessoal, mas para preservar princípios éticos, morais e de justiça social. O discernimento para saber onde e como desobedecer é fundamental para a tomada de decisão discricionária entre gestores escolares. Alguns anos mais tarde, McPherson e Crowson (1993) realizaram outro estudo, envolvendo o mesmo contexto – as escolas de Chicago –, para analisar a percepção dos diretores, participantes do estudo anterior, sobre a insubordinação criativa em suas interações com as instâncias superiores.

Já o termo “subversão responsável” emergiu em estudos da Enfermagem, conforme afirma Hutchinson (1990), quando profissionais da área buscavam ações que contrariavam regras ou ordens que não priorizavam o bem-estar do paciente.

A consciência de quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas permite ao profissional ser subversivamente responsável e requer assumir-se como ser inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento de busca. Uma procura que direciona ao domínio da liberdade, da avaliação, da tomada de decisão e que se constitui em ruptura. E é neste ciclo que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. Ao pautar a prática profissional em ações de Insubordinação Criativa ou de Subversão Responsável, o educador assume uma “ética universal do ser humano”, na qual tais conceitos se alicerçam, uma ética que é – acreditamos – inseparável da prática educativa (Freire, 2003, p. 15).

Mais recentemente, Haynes e Licata (1995) publicaram um estudo sobre as práticas dos diretores de escolas que buscavam preservar sua equipe pedagógica, seu corpo docente e discente, se contrapondo às determinações superiores. Na Educação Matemática, as contribuições provêm de Gutiérrez (2013) e D'Ambrosio e Lopes (2014), trazendo reflexões sobre as insubordinações criativas de professores que ensinam matemática.

As ações desses profissionais e também do pesquisador desta área de conhecimento decorrem do desafio que lhes é apresentado em múltiplas situações para as quais não encontram respostas preestabelecidas. Esses profissionais colocam em movimento conhecimentos construídos ao longo de suas carreiras, considerando elementos como origem social, política e cultural e também aspectos de foro pessoal e contextual (D'Ambrosio & Lopes, 2015).

Para Gutiérrez (2013), todos os professores devem, diante da atual configuração de políticas públicas opressivas aos professores, relativas ao seu trato com os alunos ou políticas públicas opressivas, relativas ao trabalho dos professores com seus alunos, desenvolver sua voz política, o que resultará em ações de insubordinação criativa. Baseadas nessa perspectiva sobre a ação política dos professores que ensinam Matemática ao se colocar diante ao currículo padrão, é que elaboramos este artigo.

Buscamos entender a trajetória profissional de educadoras matemáticas cuja prática constam ações de insubordinação criativa que marcam a sua identidade profissional. Acreditamos que a compreensão desta disposição dos professores de serem subversivamente responsáveis poderá direcionar ações de formação de professores para empoderá-los a participarem de um movimento que lhes possibilite recuperar e recobrar a honra e a dignidade da profissão docente.

Day (2006) considera que as identidades profissionais dos professores, o que e quem são, sua autoimagem, os significados que vinculam a si mesmos e a seu trabalho; e os significados que os outros lhes atribuem estão associados à matéria que ensinam, a suas relações com os alunos, a seus papéis e às conexões entre estes e sua vida fora da escola. Neste estudo associamos esta identidade também ao nível de ensino em que esses professores atuam, considerando a faixa etária de alunos que atendem e o momento de desenvolvimento cognitivo no qual estes se encontram. Diante disso, a identidade se constitui na mente, no corpo e no coração e vai sendo construída pelo próprio professor ao longo do tempo, à medida que ele supera a reprodução e a imitação e passa à invenção e à originalidade.

Percebemos que essa concepção de identidade inclui também a voz política, descrita por Gutierrez. É nesse encontro de teorias que procuramos entender a identidade profissional das professoras entrevistadas, delineando situações de vida e profissão que as levam a tornarem-se agentes no desenvolvimento de sua autonomia (Passeggi & Cunha, 2013). Para as autoras, agência implica "autoconhecimento, autoestima e capacidade de autorregulação das próprias ações." (p. 46). Estendemos essa característica de ser agentes do seu próprio desenvolvimento profissional à noção de serem agentes também do desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem propício para seus alunos, apoiando-se na sua autoconfiança e nos seus saberes profissionais, desenvolvidos a partir das reflexões realizadas sobre suas experiências vividas nas suas salas de aula.

O professor é o elemento-chave na criação do ambiente que se vive na sala de aula: cabe a ele a responsabilidade de propor e organizar tarefas, bem como de coordenar o desenvolvimento das atividades com os alunos. Cada professor é único, define seu caminho e decide suas ações de acordo com sua personalidade, seus afetos, crenças e expectativas. A identidade profissional do professor que ensina Matemática na Infância está associada às suas percepções sobre como o conhecimento matemático está presente na cultura infantil.

A cultura infantil escolar emerge de grupos infantis, associada ao espaço de trocas ocorridas na infância; por isso, a educação nesse período precisa ter como compromisso a garantia de que a criança tenha o seu tempo de viver a infância. Não se pode furtar da criança o direito à brincadeira, ao lúdico, às suas diversas formas de expressão, às suas múltiplas linguagens, às relações que ela estabelece na construção e na criação de brincadeiras, às formas de brincar e aos significados que ela lhes atribui (Prado, 1999). A criança é um ser social que constrói e cria cultura, o que requer o respeito ao direito dela à própria infância e à brincadeira livre. Isso exige das educadoras a percepção sobre a complexidade presente na cultura infantil e o exercício da criatividade para compor situações escolares nas quais a criança seja protagonista e tenha voz, de forma a ecoarem em nossos ouvidos suas necessidades: ela precisa ter tempo, observar, problematizar, percorrer novos caminhos e desvendar o mundo. As narrativas das educadoras matemáticas trazidas neste texto revelam que a Educação Matemática na infância apresenta um amplo espectro de possibilidades de dialogar com o universo infantil.

Quando o professor se mobiliza em benefício da aprendizagem dos alunos e investe em melhorar as condições para que essa aprendizagem ocorra, ele cria e coloca em movimento normas e procedimentos próprios, os quais são decorrentes da identidade profissional que construiu; e, por vezes, essas atitudes se constituem em subversão responsável, resultando em ações de insubordinação criativa.

As narrativas revelam a maneira como os seres humanos experimentam o mundo e auxiliam a compreender a forma como se caracterizam os fenômenos da experiência humana. Como a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, a investigação narrativa permite uma clareza maior sobre o fenômeno que se investiga (Connelly & Clandinin, 1995). Para os autores, a narrativa pode ser usada em três sentidos: como fenômeno que se investiga – neste caso ela pode ser produto escrito ou falado; como método de investigação, quando ela é usada para construir e analisar os fenômenos narrativos; e como recurso para diferentes fins, por exemplo, para reflexão sobre as mudanças na prática de formação dos professores.

Destaca-se, nas narrativas dessas educadoras matemáticas da infância, que o ato de se desvencilhar da autoridade do currículo, bem como de algumas teorias que delimitam o que a criança é capaz de elaborar, permitiu a elas eleger o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Os históricos narrados por elas sobre suas carreiras mostram suas disposições investigativas, ao problematizarem suas práticas pedagógicas e buscarem alternativas teórico-metodológicas, de modo a redimensionar o *design* de suas atividades com as crianças.

Neste estudo, a narrativa assume a dimensão de fenômeno que se investiga e método de investigação, em que a construção dos dados se dá a partir de relatos (auto)biográficos, em uma

situação de diálogo interativo. Buscamos decifrar, nas falas das professoras, aspectos de sua identidade profissional que as caracterizem como profissionais subversivamente responsáveis e, para isso, procuramos escutar as narrativas de forma atenta, dar ouvidos a elas e com elas dialogar (Garnica, 2006). Optamos pela pesquisa (auto)biográfica para evidenciar, nas trajetórias de formação e profissionalização de educadoras matemáticas de infância, as ações de insubordinação criativa que elas assumiram em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos.

Metodologia

Para o delineamento metodológico deste estudo, consideramos que o coração do inquirido é a ambiguidade, a necessidade de ser aberto a outras tradições, para interrogatório. A ciência pode fornecer explicações para certos aspectos da experiência humana, mas é incapaz de captar sua complexidade como um todo. A ameaça para a ciência, a investigação e, por fim, a educação é eger uma e apenas uma maneira de conhecer o mundo (Hendry, 2010). Para a autora, a narrativa é considerada como uma epistemologia da dúvida, pois, por meio deste método de pesquisa, se pode responder a questões em relação a três domínios principais: a física (ciência), a experiência humana (simbólica) e o metafísico (sagrado). Esse entendimento da narrativa como três modos de investigação direciona ao engajamento desses modos na elaboração de questionamentos, pois requerem uma abordagem única para a dúvida provocada por eles. Esses modos de investigação narrativa não são distintos e incomensuráveis, eles são interconectados e interdependentes.

Nessa perspectiva, a narrativa auxilia a repensar a investigação de forma mais ética e democrática, ampliando a conversa sobre as múltiplas tradições de pesquisa. A possibilidade de desvendar aspectos da experiência humana permite ao pesquisador vivenciar um sentimento de respeito e admiração, decorrente do mistério de algum fenômeno. Para adentrar a vida docente das professoras, a fim de mapear suas constituições como profissionais subversivamente responsáveis, optamos por trabalhar com autobiografia, pois ela representa um gênero particular dentro da narrativa: ela se constitui na escrita de si, em que coincidem a identidade do autor, a do narrador e a da pessoa (Bolívar Botia, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001).

Partimos da ideia do conhecimento e da prática das educadoras expressos em histórias sociais e individuais corporificadas e, aí, tomamos a unidade narrativa para pensar de maneira mais detalhada e informativa sobre o construto geral da trajetória da sua vida profissional. Com o objetivo de desvelar, nessa trajetória, as ações de insubordinação criativa, assumimos a terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica apontada por Souza, Passeggi e Vicentini (2013), que toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, visando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito.

Analizamos aqui os relatos de Amélia e Heloísa, entrelaçando o estilo analítico e o descritivo; para isso, nos embrenhamos em um movimento complexo de contrastar, agregar, evidenciar, redimensionar, decifrar, estabelecer relações e teorizar. Utilizamos a dimensão *holística da forma* recomendada por Bolívar Botia *et al.* (2001): a análise deve centrar-se em

características linguísticas ou estilísticas discretas, para encontrar a melhor expressão na busca da trama do relato.

Nosso olhar e nossa interpretação das narrativas estavam voltados a buscar indícios de ações de insubordinação criativa que fossem narradas pelas educadoras. Estávamos interessadas em construir uma maior compreensão do que levava essas profissionais a terem uma atitude de subversão responsável diante do currículo da educação na infância.

As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de uma dinâmica em que a leitura e a releitura, em um processo de interpretação, ou seja, um processo hermenêutico, nos levava à construção de novas conjecturas com relação às educadoras que se atreveram a quebrar regras para garantir o maior desenvolvimento das crianças. De acordo com Bertaux (2010) na análise de uma narrativa de vida não é preciso extrair todas as significações que ela contém pode-se considerar somente aquelas pertinentes ao objeto de estudo da pesquisa. Considerando tais pressupostos, nesta investigação elegemos o movimento analítico sobre as entrevistas narrativas centrado na extração de indícios relativos à insubordinação criativa o que possibilitou a nossa compreensão sobre a identidade profissional do professor que ousa reinventar sua prática e adequá-la às necessidades de seus alunos.

Enquanto a narrativa de cada professora era um relato de primeira ordem, nossa interpretação gerou uma construção de segunda ordem, ou seja, uma reelaboração de cada história. Inserimos ali a nossa visão de mundo, as nossas crenças, os nossos valores – enfim, enxergamos o outro por nossas próprias lentes e contamos as suas histórias por meio de nossas próprias vidas. Reescrevemos cada história dentro de nossas perspectivas. Não nos desculpamos por contar a história que pertence a outra, pois o fazemos com reverência, procurando ouvir a voz de nossas interlocutoras e interpretar suas histórias com dignidade e muito cuidado.

Seguindo a metodologia descrita por Harkness (2009), ouvimos as histórias de vida das professoras entrevistadas, acreditando e não duvidando de seus relatos. Nesse sentido, procuramos entender esses relatos, situando-os no contexto de suas vidas profissionais e pessoais. Procuramos elucidar a complexidade de cada vida e o processo de formação de cada identidade profissional compartilhada conosco.

Diante disso, assumimos uma descrição metodológica coerente com essa forma de investigar a vida profissional através de narrativas autobiográficas, o que, por princípio, também foge do usual na investigação científica, mas é para nós uma maneira consistente de vir a entender como se desenvolve a identidade profissional docente.

As educadoras matemáticas de infância: Amélia e Heloísa

Amélia e Heloísa são pseudônimos escolhidos pelas educadoras. Elas trabalharam juntas em uma escola da rede privada de ensino em uma cidade do interior do estado de São Paulo durante 25 anos.

Amélia narra que vem de uma família em que muitos são professores, mas, apesar das dúvidas que teve ao definir que curso superior iria fazer, optou por Artes Clássicas e Plásticas. Ministrou aulas de Artes em uma galeria e trabalhou em uma editora como produtora de artes.

Fez um curso de Psicopedagogia e depois cursou Pedagogia. Só nos anos 1980 iniciou sua carreira como educadora de infância em um colégio da rede privada. Começou como auxiliar de sala e logo se tornou professora titular de uma turma. Hoje, na segunda década do exercício da profissão docente na infância, ela trabalha com crianças que completam 3 anos no segundo semestre. Ela continua em um movimento constante de investimento em seu desenvolvimento profissional e busca sempre novos desafios para si e para seus alunos.

Amélia defende “o direito à aprendizagem da escrita e da leitura no contexto da cultura infantil, de forma a utilizar múltiplas linguagens – música, artes plásticas, dramatização (...) – para auxiliar a criança a ler e desvendar o mundo”.

Essa compreensão sobre a educação na infância leva a professora a potencializar o trabalho com projetos. Ela promove uma série de situações, nas quais a criança responde a provocações e explicita suas curiosidades. Por exemplo, quando ela propõe a eles modificar o final de uma história infantil, eles argumentam sobre diferentes perspectivas e apontam para conclusões surpreendentes. Há um processo de negociação entre as crianças, para dar um desfecho à história, que se transforma em um momento de educação das emoções, pois eles aprendem que não se pode sempre atribuir a uma situação o seu próprio desejo.

Amélia conta que trabalha a estatística e a probabilidade com crianças de 2 a 3 anos, o que configura uma ação de insubordinação criativa, já que, em geral, não há recomendação para trabalhar com essa temática com crianças da Educação Infantil. Por meio de projetos apropriados para a idade e o desenvolvimento das crianças, ela também propõe questões que as levem a construir ideias iniciais sobre o aleatório e a sorte.

Ela revela que Heloísa foi sua coordenadora por muitos anos no curso de Educação Infantil em que atuava e que isso lhes permitiu construir uma cumplicidade intelectual.

Heloísa estudou em um colégio da rede privada de uma cidade do interior de São Paulo desde seu curso primário até o curso Normal (magistério). Graduou-se em Psicologia e optou por realizar o estágio na área de Psicologia Escolar no mesmo colégio onde havia estudado durante sua infância e juventude. A partir dessa experiência, foi contratada como professora substituta no curso de Educação Infantil dessa escola e, em seguida, tornou-se psicóloga escolar dessa instituição, exercendo a função por três anos. Precisou parar suas atividades profissionais em decorrência da maternidade e ficou algum tempo afastada da escola. Após esse período, assumiu o cargo de professora da Educação Infantil e, depois, de coordenadora desse mesmo curso nos trinta anos que se seguiram, em uma mesma escola privada.

Heloísa, que exerceu o cargo de coordenadora durante seu percurso profissional, descreve um relacionamento de cumplicidade com as professoras com as quais trabalhava. Uma delas era Amélia. Ela relata momentos em que notava que algumas professoras tinham lacunas na compreensão de alguns tópicos da Matemática, mas que elas “não sentiam medo de dizer que não sabiam, pois sabiam que eu lhes ajudaria. Eu me via na necessidade de estar junto das professoras (...) Me via na função de assessorar, de suprir, de ajudar e de florescer tudo”. Heloísa demonstrava solidariedade com as colegas, ao expressar suas próprias dificuldades com as ideias de estatística e probabilidade.

Para Amélia o desafio de explorar as ideias estatísticas e probabilísticas com as crianças foi sendo inserido gradativamente a partir de seu estudo teórico sobre o assunto, que era sempre seguido de um debate com Heloísa e outras colegas. Ela exemplifica como abordava isso com as crianças.

Para escolher o ajudante da professora em cada dia de aula, Amélia criou a sacolinha da “Dona Sorte”, composta com vários cartões, cada um com o nome de uma criança da turma. Ela conta que diz para as crianças que só a Dona Sorte sabe qual nome irá sair, e aos poucos as crianças vão percebendo que o nome a ser retirado não depende de nada, nem de ninguém, e todos os nomes serão retirados. Só quem sabe é Dona Sorte. Amélia considera que esse tipo de trabalho ensina a criança a lidar com o aleatório e a descobrir que todos têm a sua chance. Com situações do cotidiano da criança e da rotina escolar, a professora possibilita à criança aproximar-se do universo da chance de um evento ocorrer.

Procuo sempre fazer relação com o que está acontecendo na sala de aula com a vida das crianças. Em algumas dinâmicas em sala de aula trabalho a questão dos pensamentos com eles, usando a sacolinha dos nomes (os alunos tiram da sacola um nome, e antes é feito os levantamentos de hipóteses, focando o aleatório, a probabilidade, possibilidade e a sorte). (Amélia, entrevista narrativa).

Dessa forma, Amélia educa a criança probabilisticamente diante do movimento da vida. Ela lida com o currículo de acordo com o momento de desenvolvimento da criança e aí pensa e elabora as atividades a serem trabalhadas com os alunos. Em sua narrativa ela também conta que, ao trabalhar a clássica história infantil “A cigarra e a formiga”, ela também provoca a reflexão das crianças sobre as possibilidades de fim que a história pode ter, e nesse movimento desenvolve-se uma análise sobre possibilidades, que é fundamental ao processo de elaboração do raciocínio probabilístico. Nesse trabalho, as crianças desenvolvem uma argumentação que vai além da defesa de sua própria vontade, mas é delimitada pelos fatos que constituem a história.

Heloísa também conta que precisou estudar muito para ajudar as professoras a elaborarem projetos que envolvessem estatística e probabilidade. Era uma parceria constante com a equipe de professoras, pois “não podia buscar sozinha, pois não era eu quem estava na sala de aula. Precisava formar o professor em parceria com ele”.

Nesse movimento de construção de suas identidades profissionais como educadoras de infância, Amélia e Heloísa assumem ações de insubordinação criativa diante do currículo e também da estrutura hierárquica que deveria haver entre professor e coordenador. Assumem-se profissionais subversivamente responsáveis, para defender o direito da criança de ser protagonista de sua história de aprendizagens e construtora de sua própria cultura.

Dialogando com as narrativas

O entrelace nas narrativas de Amélia e Heloísa, revelado por suas narrativas, mostra que a concepção comum sobre uma Educação na infância pautada na problematização e no desvelar do conhecimento matemático presente no universo infantil propiciou a elaboração conjunta de atividades que expressam rupturas com os delineamentos do currículo.

Atividade pela atividade não tem significado. As crianças da Educação Infantil precisam ser instigadas. É preciso chamar a atenção para que se desenvolva atividades desafiadoras. Não gosto

de respostas únicas das crianças, gosto de me surpreender com a diversidade de respostas. As atividades não podem ser fechadas, é preciso propor situações para que elas raciocinem e nos surpreendam (...) porque a sutileza dos raciocínios das crianças nos desestabiliza. (Heloísa, entrevista narrativa).

Heloísa relata que, como não havia muito material que desse respaldo teórico ao trabalho com probabilidade e estatística na Educação Infantil, elas o construíam juntas. Prestavam muita atenção ao que as crianças expressavam, era fundamental dar voz aos alunos e ouvir o que eles compreendiam. Ela conta que elas estiveram

atentas às respostas das crianças. Era todo um raciocínio voltado para o que as crianças diziam. Os registros ajudavam muito, as filmagens e as escritas contribuíram nas reelaborações do nosso trabalho. (Heloísa, entrevista narrativa).

Ambas trabalharam com jogos, histórias infantis e explorações do cotidiano que envolviam possibilidades, visando que as crianças desenvolvessem habilidades referentes à capacidade de fazer julgamentos ou tomar decisões em ambientes caracterizados por incerteza e aprendessem a antecipar e a prever eventos ou novos comportamentos, com base em fatos conhecidos ou em comportamentos (Lopes, 2012).

As narrativas autobiográficas de Amélia e Heloísa refletem que esse trabalho colaborativo na construção de conhecimentos profissionais foi determinante para a construção de suas identidades profissionais, que eram remodeladas nesse processo. Revelam as contribuições que essa parceria trouxe ao desenvolvimento profissional de ambas, pois provocavam-se mutuamente a assumir atos de insubordinação criativa. Havia um encorajamento mútuo para romper com o currículo preestabelecido em prol do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Elas elegem o trabalho com projetos como potencializador para a construção de uma cultura infantil, porque ele permite que as crianças estabeleçam relações com o mundo em que vivem. Essa liberdade provoca os alunos aos múltiplos olhares sobre diferentes objetos e fatos que se fazem presentes em seu dia a dia. Amélia considera que trabalhar com projetos permite explorar uma diversidade de temáticas com as crianças e exemplifica com trabalho com formas geométricas.

No trabalho com as formas geométricas neste ano tive oportunidade de trabalhar uma de cada vez (...) muito no concreto. É interessante olhar cada turma e ver o que é possível fazer e o que não é. Este trabalho com as formas geométricas está dentro de um projeto. Fui fazendo relações com as figuras e a realidade. Busquei fazer relações com as formas e a construção de uma casa, por exemplo. É interessante fazer relações entre o que é visto no contexto da escola e fora dela, pois traz sentido para a criança. (Amélia, entrevista narrativa).

A ruptura com o que está determinado no currículo para infância é necessária porque ele, por vezes, não considera que a criança seja capaz de fazer elaborações constituidoras de sua cultura e predefine o que a criança é capaz ou não de aprender. Heloísa considera a importância de levar em conta o universo real em que a criança e o professor vivem.

A teoria às vezes vem para o sujeito padrão, e sabemos que não é assim. As características em sala de aula são diferentes, é preciso desenvolver um currículo para o real do professor e do aluno e cada realidade. São propostas absurdas que às vezes penso que os alunos irão rir, ou chamar o professor de louco. É preciso que se faça as adequações. (Heloísa, entrevista narrativa).

As narrativas de Amélia e Heloísa apresentam evidências de atos de insubordinação criativa nas ações da coordenadora e da professora, em relação ao currículo e ao processo de aprendizagem para e na infância. Eles emergem de uma prática docente e de uma perspectiva de formação contínua de professores que considera e reconhece o professor como produtor de conhecimento, permitindo-lhe uma subversão criativa em seus fazeres educacionais.

Heloísa considerava que o seu papel de coordenadora não era supervisionar o professor, mas trabalhar colaborativamente com ele.

A formação na minha cabeça é ouvir o que o professor tem a dizer e dar sugestões para ajudá-lo. Busquei sempre questioná-los a respeito da sua prática e dos seus objetivos, com isso percebia o que faltava para esses professores. Tive professor que não sabia o que era ordenação, classificação (...) então eu sentava para ajudar e trazia também uma fundamentação teórica para a prática. Com a teoria eu busquei junto com o professor um apoio para sua própria prática. Elas viam uma segurança no meu trabalho, em que não tinham medo de dizer que não sabiam, pois sabiam que eu lhes ajudaria. Eu me via na necessidade de estar junto das professoras. (Heloísa, entrevista narrativa).

Outro aspecto revelado pelas narrativas, que se constitui como potencializador para que o professor seja subversivamente responsável, se refere ao estudo teórico de que ele necessita, pois as transformações em suas práticas só se efetivam quando ele se sente seguro para efetivá-las, para o fazer diferente a partir do “ouvido” que dá aos alunos.

Considerações finais

As narrativas se constituem em uma forma ímpar de desvelar as trajetórias profissionais de professores a partir das suas próprias reflexões durante os momentos em que se transportam aos acontecimentos ocorridos em suas ações docentes. Ao narrar, as educadoras buscam em suas memórias momentos singulares de suas vidas, de forma a evidenciar o que caracteriza suas identidades profissionais. Trata-se de um método de investigação que se potencializa quando as pessoas, de maneira geral e histórica, apreciam contar suas histórias, viver vidas relatadas de forma individual e social.

Neste estudo, destacam-se a experiência docente e o trabalho colaborativo, revelando que o tempo de magistério atribuído ao professor competências que não podem ser adquiridas durante a formação inicial e enfatizando também a importância de discutir com os pares as elaborações que se fazem de conhecimento profissional. A vivência profissional é que permite ao professor superar a reprodução e a imitação, passando à originalidade e à invenção e, com isso, lapidando sua própria identidade.

Evidenciamos, nas narrativas de Amélia e Heloísa, a clareza que elas têm sobre suas identidades profissionais, ao revelar seus atos de insubordinação criativa em relação ao currículo, ao educar na infância e ao papel do coordenador como formador de professores.

A Educação Matemática proporcionada às crianças pelo trabalho de Amélia envolve a aleatoriedade a partir de contextos infantis. As problematizações realizadas pela professora possibilitam às crianças o desenvolvimento de capacidades de relacionar dados quantitativos com situações concretas, admitindo a presença da variabilidade e da incerteza.

Para as educadoras tornarem-se profissionais subversivamente responsáveis foi necessário que assumissem ações complexas e não lineares, determinando um fazer pedagógico na educação de infância que não pode ser analisado somente do ponto de vista instrumental, sem percepção do envolvimento da professora e das consequências para sua subjetividade.

O processo de análise dessas narrativas permitiu-nos perceber que a autobiografia se constitui conforme os indivíduos vão construindo um relato de suas vidas, em que consideram o que aconteceu, segundo sua interpretação. É o ato de serem autores de suas vidas.

O reconhecimento das ações insubordinadas e a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa história individual/coletiva nos remetem a nossa identidade profissional como produtores de conhecimento.

Talvez possamos apontar, como limitação para o estudo, o fato de não termos realizado entrevistas com mais educadoras matemáticas que atuam na Educação de Infância, o que remete às perspectivas de futuras pesquisas que possam explorar as insubordinações criativas de outros profissionais que trabalham com crianças.

Referências

- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus.
- Bolivar Botia, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa em educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (2008). *Sobre o conhecimento: ensaios da mão esquerda*. São Paulo: Phorte Editora.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Editorial Laertes.
- D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, 29(51), No prelo.
- D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2014). *Trajetórias de educadoras matemáticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (27ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. (2006). História oral e educação matemática -- um inventário. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 2(1), 137-160.
- Gutierrez, R. (2013). Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In M. Martinez, & A. Castro Superfine (Eds.), *35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1248-1251). Chicago: University of Illinois at Chicago.

- Harkness, S. S. (2009). Social constructivism and the Believing Game: A mathematics teacher's practice and its implications. *Educational Studies in Mathematics*, 70(3), 243-258.
- Haynes, E., & Licata, J. W. (1995). Creative insubordination of school principals and the legitimacy of the justifiable. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 21-35.
- Hendry, P. M. (2010). Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research*, 103, 21-35.
- Hutchinson, S. A. (1990). Responsible subversion: A study of rule-bending among nurses. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice An International Journal*, 4(1), 3-17.
- Lopes, C. E. (2012). A educação estocástica na infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 160-174. Recuperado em 12 setembro, 2014, de <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- McPherson, R. B., & Crowson, R. L. (1993). *The principal as mini-superintendent under Chicago School Reform* (Relatório de projetos de pesquisa). <http://eric.ed.gov/?id=ED373432>.
- Morris, V. C., Crowson, R.L., Hurwitz, E., & Porter-Gehrie, C.(1981). *The urban principal. Discretionary decision-making in a large educational organization* (Relatório de projetos de pesquisa). <http://eric.ed.gov/?id=ED207178>.
- Passeggi, M. C., & Cunha, L. M. (2013). Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In P. P. Vicentini, E. C. Souza, & M. d. Passeggi (Eds.), *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação* (pp. 43-57). Curitiba: CRV.
- Prado, P. D. (1999). As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, 10(1), 28.
- Souza, E. C., Passeggi, M. C., & Vicentini, P. P. (2013). (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? In P. P. Vicentini, E. C. Souza, & M. C. Passeggi (Eds.), *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação* (pp. 7-14). Curitiba: CRV.