DOI: https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2026.v35.n81.p151-169

UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A AGÊNCIA DOCENTE

*Artur José Renda Vitorino**
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
https://orcid.org/0000-0002-8654-3182

*Celi Aparecida Espasandin Lopes***
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
https://orcid.org/0000-0001-7409-2903

RESUMO

Para compreendermos o desenvolvimento profissional e agência docente como elementos essenciais para melhorar as aprendizagens dos alunos a partir da luta por reconhecimento do trabalho docente, investigou-se uma escola municipal de educação básica do interior paulista, na qual se buscou compreender as potencialidades e entraves que emergiram nesse processo. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa (auto)biográfica que tomou as narrativas de si como práticas de formação e autoformação, investigando a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e inserção social do sujeito. Análises das narrativas orais e escritas dos professores sobre desenvolvimento de projetos interdisciplinares em 2023 e 2024 permitiram assinalar que, colaborativamente, criou-se um espaço de formação contínua para engendrar uma educação interdisciplinar pela agência docente. Resultados evidenciam que a reflexividade narrativa atuou como motor para ressignificar práticas, permitindo que docentes superassem entraves institucionais e consolidassem o reconhecimento de seu saber-fazer por meio da autoria pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Agência do professor; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

A SPACE OF CONTINUOUS EDUCATION FOR INTERDISCIPLINARY EDUCATION AND TEACHER AGENCY

In order to understand professional development and teaching agency as essential elements for improving student learning based on the struggle for

* Doutor e Mestre em História (UNICAMP). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de História da PUC-Campinas. Campinas – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: arturvitorino@puc-campinas.edu.br

** Pós-doutorado em Educação Matemática (University of Georgia). Doutora e Mestre em Educação (UNICAMP). Professora Visitante na Miami University. Professora Colaboradora Voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Belo Horizonte – Minas Gerais (MG), Brasil. E-mail: celi.espasandin.lopes@gmail.com

recognition of teaching work, a municipal elementary school in the interior of São Paulo was investigated, aiming to understand the potentialities and obstacles that emerged in this process. To this end, an (auto)biographical research was carried out which took self-narratives as practices of training and self-training, investigating autobiographical reflexivity and its repercussions on the processes of subjectivity formation and social insertion of the subject. Analyses of the teachers' oral and written narratives on the development of interdisciplinary projects in 2023 and 2024 showed that, collaboratively, a space for continuous training was created to engender interdisciplinary education through teaching agency. The results evidence that narrative reflexivity acted as a driving force for reframing practices, allowing teachers to overcome institutional obstacles and consolidate the recognition of their expertise through pedagogical authorship.
Keywords: Professional development; Teacher agency; Interdisciplinarity.

RESUMEN

UN ESPACIO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA EDUCACIÓN INTERDISCIPLINAR Y LA AGENCIA DOCENTE

Para comprender el desarrollo profesional y la agencia docente como elementos esenciales para mejorar el aprendizaje mediante la lucha por el reconocimiento del trabajo docente, se investigó una escuela básica del interior de São Paulo, buscando comprender potencialidades y obstáculos. Se desarrolló una investigación (auto)biográfica que tomó las narrativas de sí mismo como prácticas de formación y autoformación, investigando la reflexividad autobiográfica y sus repercusiones en la constitución de la subjetividad y la inserción social del sujeto. El análisis de las narrativas orales y escritas de los profesores sobre proyectos interdisciplinarios en 2023 y 2024 permitió señalar que, colaborativamente, se creó un espacio de formación continua para engendrar una educación interdisciplinaria desde la agencia docente. Los resultados evidencian que la reflexividad narrativa actuó como motor para resignificar prácticas, permitiendo a los docentes superar obstáculos institucionales y consolidar el reconocimiento de su saber hacer a través de la autoría pedagógica.
Palabras clave: Desarrollo profesional; Agencia docente; Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO[1]

Há tempos que se discute em publicações acadêmicas (artigos e livros), congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes qual seria a formação ideal ou necessária para que o professor da escola básica efetive uma educação interdisciplinar. Tais discussões demonstrariam uma insatisfação generalizada com relação aos modelos vigentes, especialmente nos cursos de licenciatura.

Esses debates partem, geralmente, do pressuposto de que a adequada formação do professor deve ser imaginada como a direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Nesse ponto, concordamos com a ressalva realizada há décadas por Azanha (2006, p. 57), quando afirmou que "a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educacionais que sempre exigem opções entre valores".

E acrescentamos, quanto à ressalva anterior – e ainda em uma crítica ao pressuposto advin-

1 Texto revisado e normalizado por Caroline Silva Rossetto.

do da ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico –, que a educação interdisciplinar precipuamente requer a delimitação de um espaço de formação colaborativa entre os docentes, no qual eles são os produtores do conhecimento quando da efetivação da relação pedagógica na sala de aula.

Com vistas a analisar um ambiente escolar no qual foi gerado um espaço de formação para educação interdisciplinar por meio da agência docente, desenhamos um projeto, financiado pela agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.[2] A escolha de tal escola deve-se ao fato de que os espaços escolares públicos dessa cidade não tiveram um histórico de oportunidades de parcerias com universidades. Embora seja uma cidade com uma população de aproximadamente 135.000 habitantes, apresenta uma diversidade de contextos, com diferentes influências culturais e realidades socioeconômicas.

Partindo da ideia de que o conhecimento e a prática dos educadores podem ser expressos em histórias sociais e individuais corporificadas em narrativas, tomamos o exercício da escrita para a criação da unidade narrativa como impulso para pensar de maneira mais detalhada e informativa sobre o construto geral da trajetória profissional dos educadores dessa escola municipal.

Assim, com o objetivo de trazer à tona os indícios de ações criativas nas práticas docentes e na prática dos gestores, assumimos a terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica apontada por Souza, Passeggi e Vicentini (2013): aquela 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 inserção social do sujeito.Por meio, então, da recolha da escrita do professor sobre suas práticas, emergiu um processo que decorre da participação desse profissional em espaços formativos marcados pela discussão, pela reflexão, pela socialização e, principalmente, pela percepção de que o professor é um produtor de conhecimento.

Foram convidados a participar desse projeto a coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola municipal, as duas coordenadoras específicas de Língua Portuguesa e Matemática, os nove professores polivalentes e a professora de Educação Física. Desses convidados, apenas três dos professores polivalentes não aceitaram participar do projeto. Em uma primeira parte da consecução desse projeto com essa equipe, realizamos encontros semanais presenciais no *locus* escolar de início de maio a final de dezembro de 2023. Os encontros continuaram do início do primeiro semestre de 2024 ao seu final, em dezembro.

Ainda no ano de 2023, produzimos um primeiro ciclo de entrevistas narrativas com os participantes: a primeira entrevista visava explorar a formação inicial, a trajetória profissional, o contexto educacional em que atua o profissional e questões relativas à comunidade escolar. Além disso, transcorridos os semestres, foram recolhidas as narrativas orais dos participantes sobre o desenvolvimento de cada um dos projetos interdisciplinares. Ainda no final do ano de 2023, esses profissionais escreveram narrativas centrando-se em considerações sobre suas aprendizagens e seus dilemas durante esse processo. Em 2024, no início do primeiro semestre ao seu final, em uma outra etapa, esse processo de recolhimento de dados se repetiu.

Desse modo, neste texto, foi por meio dessas narrativas que buscamos responder às seguintes questões: por quais razões há dificuldade

2 Esse projeto de pesquisa intitulado O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A AGÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO PROMOVEREM UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR tem o CAAE nº 67888423.0.0000.5481 submetido e aprovado em 19/04/2023 pelo CEP PUC-Campinas. Agradecemos o financiamento da Fapesp, por meio de Acordos de Cooperação/SEDUC - Secretaria da Educação /PROEDUCA - Programa de Pesquisa em Educação Básica/SEDUC - PROEDUCA - Ensino Público, pelo desenvolvimento desse projeto de pesquisa.

de os professores – a fim de desenvolverem projetos interdisciplinares – se articularem? Como a busca por essa articulação provoca o desenvolvimento profissional desses professores? Os professores exercem sua agência[3] profissional quando envolvidos em um trabalho de natureza colaborativa com os gestores de suas escolas? Quais aprendizagens profissionais têm os professores quando responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares? Os professores identificam suas aprendizagens profissionais? Os diferentes contextos escolares influenciam o desenvolvimento profissional de professores? Em síntese, buscaremos apresentar indícios – que permitiram delimitar sua agência docente – sobre as ações realizadas por essa equipe de profissionais durante o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de projetos interdisciplinares.

A fim de expor, então, uma reflexão sobre a criação de um espaço de formação para educação interdisciplinar por meio da agência docente, este texto foi dividido em sete seções – a primeira delas é esta introdução. A segunda seção traz uma breve discussão sobre o entendimento de agência docente; a terceira expõe o modo como foi feita uma construção do espaço de formação interdisciplinar na escola. Na quarta seção, mostramos considerações sobre o desenvolvimento profissional; e na quinta seção discorremos sobre pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação. Na sexta seção, apresentamos as reflexões teóricas a partir das narrativas de três professores sobre suas trajetórias de formação e seus processos de repensar aquilo que haviam pensado quando planejaram a intervenção na efetivação das práticas pedagógicas interdisciplinares. Por fim, à guisa de conclusão, será feito um fecho em que realizaremos uma dobra sobre a dobra dos professores, ou seja, mediante o que foi elaborado no projeto de pesquisa, mostraremos quais pontos testados trouxeram elementos para ativar uma contínua reflexão sobre nossas próprias reflexões a partir do que efetivamos na prática como formadores de pessoas no ambiente escolar.

AGÊNCIA DOCENTE

A agência não pode ser analisada de modo isolado, uma vez que ela está vinculada aos valores, às vivências e ao contexto em que o professor atua. De acordo com Passeggi e Cunha (2013, p. 46), "a noção de agência é particularmente importante porque implica: autoconhecimento, autoestima e capacidade de autorregulação das próprias ações". Assim, por meio de reuniões, buscamos o aprofundamento teórico dos conteúdos que os professores trabalharam em sala de aula e as suas práticas focadas na aprendizagem do aluno, características essas decorrentes da criticidade alcançada e que delinearam um movimento de agência por parte dos professores integrantes do grupo.

Dessa forma, agência é a capacidade de os professores agirem de forma propositiva e construtiva, para direcionar seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento de seus pares. Para que isso se efetive, o profissional precisa sentir-se reconhecido (Honneth, 2003), empoderado e capaz de transformações.

Ainda quanto ao conceito de agência, ela é derivada "da sensação que um indivíduo tem de poder iniciar e realizar atividades por conta própria" (Bruner, 2001, p. 41). Sendo assim, a agência está associada ao preceito da identidade e da autoestima, princípio esse presente no fenômeno do *Self*, naquilo que Mead (1962) mostra: que conhecemos o *Self* a partir de nossa própria experiência interna e reconhecemos os outros como *Selves*. As pessoas experimentam a si mesmas como agentes a partir de sua própria experiência interna e, por isso, torna-se um ato de reconhecimento

3 Neste estudo, a incorporação do conceito de agência busca compreender como professores constroem espaços de ação. A abordagem analítica fundamenta-se na compreensão de que as narrativas não são meros relatos, mas dispositivos de formação nos quais a reflexividade biográfica permite ao sujeito a consciência histórica de sua trajetória e a reinvenção de si. Adota-se, portanto, um regime de descrição fenomenológica que busca captar a experiência vivida em sua complexidade.

a narrativa de suas experiências – sejam elas imediatas, sejam aquelas que ocorreram ontem ou anteontem –, que, estruturada no formato de história, representa a coesão da cultura, como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado. A narrativa de atividades desempenhadas pelos professores, por exemplo, potencializa a efetividade de sua autorrealização, em uma junção dos preceitos de identidade e autoestima com o preceito narrativo (Bruner, 2001).

Para tanto, as pesquisas de Lopes e D'Ambrosio (2016) evidenciam que a noção de agência não apenas molda a descrição do processo de tomada de decisão dos profissionais da educação em relação aos caminhos de seu próprio desenvolvimento profissional, mas também é muito benéfica para os alunos. A profissão docente é dinâmica e, para desempenhar bem o seu papel na sala de aula, cabe ao docente estar atento às necessidades e às realidades de seus aprendizes. As autoras destacam que, quando os educadores se permitem ser agentes – e se portam como tais –, eles criam e colocam em movimento posturas e procedimentos alinhados com sua identidade.

Porque consideramos que o reconhecimento antecede ao consequente empoderamento dos docentes, agência, aqui, não é uma propriedade individual: ela está intimamente atrelada à identidade e às relações estabelecidas no contexto escolar, ao curto-circuito do processo reflexivo e ao interacionismo pessoal e subjetivo, pois este é essencial para que o Outro se sinta reconhecido. Nesse sentido, Honneth (2003, p. 78) alerta:

> se eu não reconheço meu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa, eu tampouco posso me ver reconhecido em suas reações como o mesmo gênero de pessoa, já que lhe foram negadas por mim justamente aquelas propriedades e capacidades nas quais eu quis me sentir confirmado por ele.

A agência docente implica reflexão sobre as ações passadas e futuras e controle sobre as escolhas pedagógicas. Para investigar a agência profissional no ambiente escolar, as narrativas orais e escritas dos educadores foram potencializadoras.

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Buscamos promover, nesta pesquisa, a urdidura conexa entre conteúdos, procedimentos e práticas de Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em uma abordagem que explora a interdisciplinaridade não como mera junção de disciplinas, e sim como atitude de ousadia e busca diante do conhecimento. Assim, foi mobilizada a concepção de Fazenda (1991) ao considerar a interdisciplinaridade sob um ponto de vista que permite reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento do ensino. Para essa autora, a interdisciplinaridade pode ser utilizada como: meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado; maneira de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas; condição para uma educação permanente, posto que mediante a intersubjetividade – característica essencial da interdisciplinaridade – será possível a troca contínua de experiências; e forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos.

Nessa perspectiva, essa abordagem auxilia na construção de novas habilidades cognitivas e na atribuição de novos significados, já que é possível extrair da interdisciplinaridade um conteúdo constituído do cruzamento de saberes, que traduzem os diálogos, as divergências e confluências e as fronteiras das diferentes disciplinas. Dessa forma, ocorre a construção de novos saberes escolares por meio da interação entre as disciplinas.

A implementação de uma proposta de trabalho pautada na interdisciplinaridade envolveu

diversos obstáculos na sua consecução – o primeiro deles foi delinear o problema a ser investigado na perspectiva de ele ser definido pelo próprio grupo de professores. O que estamos a produzir aqui é uma tentativa de aproximação, por meio da escrita, das múltiplas substâncias que jorram nos – e dos – encontros com os professores, cujas expressões que denotariam dizer o modo como as substâncias se concretizaram são bem difíceis de serem capturadas tais como elas foram expressas. Isso talvez aconteça por uma falha dos termos referentes empregados pelos signos linguísticos, provavelmente porque tal expressividade somente se revele pelo desvelo do diferenciador que distingue o que parece ser uma mera repetição. Desvelamento denota, aqui, descobrir o que estava escondido. E somente um punhado dessas substâncias foram nomeadas. E tal descoberta, por sua vez, exige relações com o saber pelo nosso desvelo intersubjetivo. A soberba é um caminho para o esquecimento e anula as múltiplas substâncias que jorram nos – e dos – encontros com os professores.

Depois das leituras e das discussões sobre as práticas interdisciplinares, o tema que emergiu do grupo foi "Saúde e Qualidade de Vida". Essa delimitação ocorreu depois de os professores perceberem a necessidade de as várias disciplinas se aditarem a partir de um mesmo objeto, sendo necessário criar uma situação-problema em que a ideia nascesse da consciência comum; da crença no reconhecimento da complexidade; e da disponibilidade em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada (Fazenda, 2008).

Ainda nos foi produtivo imantar tal emergência desse tema pela profícua leitura e posterior discussão-compreensão do artigo de Pombo (2006). A autora denomina as práticas de investigação interdisciplinar que propõe de "práticas de convergência". Elas ocorrem quando há um

> convite à convergência de perspectivas em torno de um determinado objecto de análise. Objecto de análise este cuja delimitação pode ser já, ela mesma, uma forma de provocar a situação de interdisciplinaridade, isto é, que, muitas vezes, só pelo recurso à interdisciplinaridade, faz sentido enquanto objecto de análise científica [...] (Pombo, 2006, p. 233).

Foi nesse alinhamento teórico e metodológico que nasceu a ideia de trabalhar com projetos interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto aqui em questão procurou ter como eixo a Educação Estatística. A ideia era desafiar professores a mobilizar seus fazeres a favor da aprendizagem discente, que tem, nessa fase escolar, o desafio de explorar, observar, conjecturar e sistematizar alguns conceitos e procedimentos atrelados à cultura infantil – e tirar conclusões deles. A proposta, dessa forma, buscou englobar atividades que priorizassem a ideia de explorar a interdisciplinaridade e a contextualização de temáticas que interessassem à comunidade escolar, uma vez que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função (Hernández; Ventura, 1998).

Para tanto, foi feito o alerta (Lopes, 1998) para o fato de a Estatística ser uma ciência de raízes interdisciplinares centradas nas diferentes áreas do conhecimento. Essa percepção remete à interdisciplinaridade, viabilizando que um processo de Educação Estatística possa ser o eixo de integração para as disciplinas. Mas isso não significou considerar que a Estatística deveria ser privilegiada como uma área de conhecimento em detrimento de outra, muito pelo contrário, a ampliação das aprendizagens ocorreu ao considerarmos, no desenvolvimento dos projetos, as especificidades de cada disciplina, seus múltiplos conceitos e procedimentos. Ainda, como já foi sinalizado por Lopes (2004), o processo de educar estatisticamente requer uma perspectiva investigativa, para que os alunos vivenciem a geração e a análise de dados em situações nas quais precisem tomar decisões com base nos dados coletados. Tal processo compreendeu seguir as seguintes etapas: "definição da questão-problema; coleta dos dados; representação dos dados; interpre-

tação dos dados; e elaboração de deduções e/ou decisões" (Lopes, 2004, p. 86).

Ainda quanto à interdisciplinaridade, para chegarmos à definição desse conceito à luz da ação (Autor, 2018), convém ter em mente que a interdisciplinaridade necessita ser compreendida pelas experiências realizadas pelos professores – e neles - em suas atividades escolares, e por isso precisamos levar em conta a discussão de três temas: Cultura Escolar e Saber Docente, retratando a necessidade de que os saberes construídos pelos docentes devem ser compartilhados com seus pares e com as demais escolas existentes das redes municipal, estadual e federal de ensino; Educação, Disciplina e Técnica, justificado pela ideia de que a técnica é mediação e o homem é o verdadeiro autor de seu destino e, nesse caminho, a tecnologia, se utilizada como somente acúmulo de informações, não pode ser considerada mediação – aquela em que há produção de conceitos, de conhecimento e que permite a compreensão do mundo –; e Cultura, que aborda o modo como o conceito foi se modificando ao longo do tempo e o papel da escola. Por fim, para responder o que é interdisciplinaridade em ação, convém alinhar conceitos sobre a integração, a liberdade e razão.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

É cara a ideia de desenvolvimento profissional como um processo que salienta os aspectos que o professor pode desenvolver em função de suas potencialidades. Um movimento que ocorre com base em um certo autodidatismo em que ele procura, decide, projeta e executa um plano de formação. É nessa busca que ele melhora seu conhecimento, suas competências e/ou atitudes. Nesse sentido, Hargreaves (1998) considera que o desenvolvimento profissional destaca a combinação de processos formais e informais. O professor não é um objeto distante, mas se torna sujeito do processo de aprendizagem. É dada atenção ao conhecimento e aos aspectos cognitivos, porém também às questões afetivas e de relacionamento. O objetivo não é a "normalização", mas a promoção da individualidade de cada professor.

A fim de refletirmos sobre as questões da complexidade educativa na qual os professores estão inseridos, muitas vezes, ao analisarmos a atuação docente, não levamos em conta a diversidade e a heterogeneidade presentes nos espaços escolares e somos direcionados a reduzir essa atuação a uma série de variáveis emergentes e à aplicação de algumas técnicas, métodos e procedimentos. Passos *et al.* (2006, p. 195) defendem o desenvolvimento profissional como um processo que é "pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas". Para os autores, o desenvolvimento profissional também compreende a "formação profissional (teórico-prática) da formação inicial" (p. 195), que está voltada para a docência e envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares; e o conhecimento decorrente de processos de formação continuada, os quais ocorrem ao longo de toda a vida profissional e de modo integrado às práticas sociais e escolares.

Assim, o processo de desenvolvimento profissional e as mudanças de atitudes profissionais dependerão principalmente do próprio professor, do quanto sua insatisfação frente a seus conhecimentos e/ou práticas de ensino atuais o inquietam e de sua vontade e empenho em desenvolvê-los e aprimorá-los. Além disso, é requerida a reflexividade sobre ações profissionais e formativas, as quais possibilitam assumir com criticidade o exercício da profissão docente. Como adverte Freire (2015, p. 39), é fundamental, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assumir que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder. Pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Essa perspectiva freiriana direciona para a importância da interação e da colaboração entre os professores participantes de um processo de formação inicial ou continuada e o professor formador. Diante dessas discussões, agregamos a este projeto a concepção de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) como um processo que salienta os aspectos que o professor pode desenvolver em função de suas potencialidades e que o conecta com outros professores e com as necessidades dos alunos. Esse tipo de desenvolvimento profissional tem seu foco principal na aprendizagem de professores, em particular na renovação profissional por meio de oportunidades de repensar e revisar as práticas e, ao fazê-lo, constituírem-se profissionais reflexivos (Sachs, 2011).

Pelo DPC, os professores têm espaço e tempo para fazer perguntas e discutir questões de identidade que são importantes para eles e seus alunos. Nessa concepção também ocorre um diálogo que vai além dos encontros no processo de desenvolvimento profissional, ou seja, eles interagem quando estão planejando estratégias em suas escolas e trocam ideias que podem ser implementadas na sala de aula. Trata-se de uma visão transformadora do profissionalismo docente, que busca formar professores criativos, desenvolvedores de currículo e educadores inovadores. Esses professores valorizam o pensamento divergente e arriscado deles mesmos, de seus colegas e de seus alunos e, ao fazê-lo, auxiliam estes últimos a desenvolverem suas próprias capacidades críticas e transformadoras. Também colaboram em nível profundo com colegas, alunos e com todos os demais que compõem a comunidade escolar – e, para essa colaboração, é necessário estarem abertos à mudança e à transformação em si mesmos. Sachs (2011, p. 162) ressalta que, em um DPC, o foco sobre a aprendizagem é significativo, pois "reconhece a agência do professor e a responsabilidade pessoal".

Essa perspectiva de DPC rompe com uma formação tradicional e geralmente verticalizada da universidade com os docentes da educação básica, pois ele possibilita que as abordagens de aprendizagens dos professores ocorram de forma equilibrada e horizontalizada, sendo mutuamente proveitosas na construção de um saber concretizado no local de trabalho docente na educação básica – e dela. Nesse mesmo diapasão, segue que a intelecção de DPC pelo escopo da (auto)formação foi realizada por meio de uma pesquisa (auto) biográfica, cujo aporte teórico será exposto em seguida.

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E (AUTO)FORMAÇÃO

A pesquisa (auto)biográfica tem a subjetividade como um alicerce importante para compreender a importância do professor e suas experiências vividas durante o seu processo de desenvolvimento profissional (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Essa abordagem tem como pressuposto o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida. De acordo com Passeggi (2021), a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação. É um trajeto contrário às práticas positivistas, como possibilidade de investigação nas ciências humanas, pois viabiliza atribuir sentido às vozes que, muitas vezes, são ausentes e compreender a importância do sujeito no papel de intérprete.

Para Souza (2007), o silenciamento dos professores é um reflexo de práticas positivistas dentro de um movimento que busca claramente distinguir entre o sujeito e o objeto, no calar da subjetividade, uma trilha para construir um conhecimento objetivo. A herança da racionalidade moderna ditava que apenas o que poderia ser medido, ordenado e comparado seria passível de conhecimento. Dessa forma, fica evidente que as práticas pautadas na objetividade não dão conta de compreender a importância da subjetividade e da pluralidade do saber humano.

Esse panorama de silêncio nas histórias e nas reflexões de educadores aos poucos tem sido superado na produção científica. As vozes desses profissionais não eram escritas de "próprio punho", mas, na sua grande maioria, escritas pelos pesquisadores (Prado; Soligo, 2005). Tal movimento de hegemonia omite o protagonismo do professor e rouba as descobertas sobre os sentidos das vivências docentes.

Passeggi (2016, p. 68) considera que um dos equívocos é não conceber os professores como "um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema". Isso ressalta a importância do protagonismo do professor ao reconhecer sua capacidade de produzir conhecimentos que vão além da ressignificação de suas práticas; e trazer novos elementos para os repensares sobre os processos de formação docente em um movimento de reconhecimento de sua capacidade em produzir um conhecimento. As narrativas possibilitam aos professores se conscientizarem a respeito dos processos formativos e profissionais que constituem e marcam sua identidade pessoal e profissional. Sendo assim, o alicerce de uma pesquisa (auto)biográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações – seja narrando fatos de sua vida, seja refletindo sobre seu processo de autoformação –, ressignifica experiências, vivências e aprendizagens, atribuindo-lhes novos significados.

Delory-Momberger (2008, p. 96) adverte que "é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida". Essa afirmação da autora leva a refletir sobre a importância do papel da narrativa para revelar caminhos trilhados, cercados de sentimentos, tristezas, decepções, conflitos, alegrias, desestabilidades, fraquezas, crenças e anseios que experienciamos ao longo da nossa vida. O ato de narrar organiza e confere um certo sentido aos inúmeros momentos de experiências que vivemos, traz questionamentos sobre nossos saberes, compreende e (re)significa a formação da nossa identidade docente, enfim, aflora nossa história de vida. Nóvoa e Finger (2010) consideram que a possibilidade de o sujeito narrar sua própria história é eficaz para desencadear processos de reflexão e (re)significação quando inseridos em espaços que priorizem a investigação e a formação de sujeitos. Logo, a narrativa das experiências produz não apenas sentido para quem está narrando o que foi vivido, mas inclui também a história de uma comunidade e de uma coletividade envolvida direta ou indiretamente nos fatos que produziram essa experiência de vida. Por conseguinte, ao escrever sua narrativa, o depoente não só registra algo do seu passado, mas também constrói cenários com seus personagens e suas ações, em um movimento de reflexão sobre a experiência que está sendo narrada, atribuindo sentidos, significados e provocando mudanças identitárias (Nacarato; Passeggi, 2013).

Somos frutos das experiências que vivemos, daquilo por que passamos, daquilo que nos acontece, daquilo que nos toca – e, além disso, a experiência é um fator relevante quando tratamos da constituição identitária docente (Larrosa, 2002). O narrador retira o que narra de sua própria experiência, transforma em experiência dos que o escutam, pois suas vozes o libertam do silenciamento e produzem em outras pessoas – ao terem contato com essa narrativa, quer seja oral, escrita ou digital – um movimento de (auto)formação.

Ao narrar sua experiência, o professor inicia um processo no qual aprende e ensina em um movimento constante de interação com os outros. Nesse sentido, a narrativa pode ser compreendida como um

> processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender

> qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com o grupo de pessoas ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005, p. 343).

O uso e o poder das narrativas proporcionam um desvelar das experiências do cotidiano do professor e do gestor, contribuindo para redimensionar as práticas escolares e compreender seus dilemas, episódios marcantes e o que de fato ainda precisa ser (re)significado. Como aponta Passeggi (2021), é pela narração e na narração, produzida pelo humano, que ele se concebe e se percebe em auto(trans)formação.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica utilizou narrativas como fonte. O movimento analítico consistiu em interpretar as narrativas não como ilustrações, mas como elementos que se imbricam à memória reconstrutiva do narrador, funcionando como instrumentos de análise da realidade pesquisada. Para conferir consistência ao percurso investigativo, a análise pautou-se na identificação de "figuras de ligação" (formadoras ou transformadoras) presentes nos relatos (Josso, 2006), observando como a disposição temporal dos fatos e a associação lógica durante a narração configuram novos pontos de vista sobre a docência.

ANÁLISES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES L, S E V

Os professores L, S e V trabalham na escola parceira do projeto de pesquisa, localizada no interior paulista. Os três são professores concursados/efetivos e aceitaram o convite para trabalhar nesta investigação.

O Professor L narra que sua primeira graduação foi em História e a segunda em Pedagogia. Ele iniciou sua carreira na rede estadual de ensino paulista, ainda quando era graduando no curso de História. Ele leciona há 11 anos e efetivou-se na rede municipal – na qual se desenvolve este projeto – apenas em 2018. O Professor L considera que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio quando afirma:

> *no ano seguinte à minha formatura como pedagogo fui chamado por três prefeituras. Foi muito difícil lecionar para crianças tão pequenas. Eu tinha que dar aulas para uma turma de segundo ano. Tentei desistir várias vezes. Minhas colegas de escola me deram um suporte fenomenal. Aí fui atrás de ampliar meus conhecimentos e fiz duas pós-graduações, Ensino Lúdico e Alfabetização e Letramento, que me deram o embasamento teórico para saber como ensinar melhor um dia de cada vez* (Narrativa escrita do Professor L, 2023).

A Professora S relata que é pedagoga e iniciou sua carreira em 2014, atuando como professora na Educação Infantil. Este é o primeiro ano que ela assume uma turma de 5º ano. Diante disso, para ela, a participação no espaço formativo criado na escola a partir de um projeto com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) tem sido importante. Ela diz:

> *há dois anos me aventurei em conhecer a realidade da educação no Ensino Fundamental, sendo este o meu primeiro ano com uma turma de 5º ano, me descobrindo e criando uma identidade como professora de crianças e adolescentes em uma fase tão importante, esse momento de transição para uma nova etapa, e tenho o prazer de participar de modo tão singular neste momento de suas vidas. Fui ainda contemplada em poder fazer parte desse grupo de estudos no qual nos reunimos todas às quintas-feiras para discutirmos e trocarmos assuntos relevantes e que enriquecem o cotidiano escolar. Tanto o corpo docente de nossa escola e os professores responsáveis pelo projeto, sempre trouxeram discussões que me fizeram repensar e replanejar constantemente as ações pedagógicas* (Narrativa escrita da Professora S, 2023).

A Professora V conta que é paulista, tem 41 anos, é pedagoga e atua como professora há 20 anos. Seu percurso na docência levou-a a fazer um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e seu foco tem sido o transtorno do espectro autista. Ela atua com atendimento

individual a quatro alunos de 6º ano com autismo na mesma escola na qual é professora regente em uma turma de 5º ano. A Professora V relata suas crenças como profissional:

> *creio que o conhecimento e o aprendizado são indissociáveis e que são essenciais, ainda mais sendo professora, pois na profissão que escolhi e fui escolhida é preciso estudar, buscar, investigar, agir e refletir constantemente as nossas atitudes e práticas, para oferecer aos educandos uma educação de equidade e qualidade, sendo esse meu maior compromisso* (Narrativa escrita da Professora V, 2023).

Observamos nessas narrativas dos professores L, S e V que a formação para se tornarem educadores exigiu muito investimento deles e uma necessidade de estar sempre em busca de aprendizagens que lhes proporcionem maior competência diante dos desafios da profissão professor, a qual sempre requer muita dedicação em estudos teóricos e metodológicos, o que não é simples devido à demanda de trabalho excessiva – todos eles ocupam dois cargos no exercício da docência. Nesse sentido, evidenciou-se que o espaço formativo do qual participam para efetivar uma educação interdisciplinar tem possibilitado a ampliação do desenvolvimento profissional deles. Nas palavras do Professor L, do 4.º ano, há evidência disso:

> *quando fui convidado para participar deste projeto, me senti um pouco perdido com respeito a interdisciplinaridade e como ela é de fato útil no ensino em sala de aula. Ficou evidente que o trabalho por projeto tornou a interdisciplinaridade mais presente e ela tornou mais fácil a correlação dos componentes curriculares no desenrolar do projeto. Sim, trabalhar por projetos tem essa vantagem* (Narrativa oral do Professor L, 2023).

Outro aspecto a ser destacado é que para esses professores considerarem a Educação Estatística como eixo condutor no desencadeamento e desenvolvimento do projeto interdisciplinar não foi tão simples. Primeiramente por admitirem uma concepção de que Estatística é o mesmo que Matemática, que não são ciências distintas. E, em seguida, por acharem que o fazer estatístico requer técnicas, e não mobilização de conceitos e procedimentos. A Professora V, ao ser questionada sobre qual relação estabelecia com o saber da matemática – "assim desde quando você era aluna, até agora como professora?" –, ponderou:

> *Eu sempre gostei mais de matemática [risos]. Mas é sempre assim, é desafiador ensinar matemática. Ensinar matemática não é tão fácil, porque você tem que pensar muito, né?! Em diversas estratégias para você atingir o seu aluno, né?! Você aprende aquilo de uma forma, mas quando você se vê, naquele momento de colocar em prática e de ensinar, você tem que ir desenvolvendo estratégias para alcançar os alunos, né?!* (Narrativa oral da Professora V, 2023).

Apesar de expressar tal desafio em relação ao ensinar Matemática, a Professora V conta que trabalhou com elaboração, leitura, interpretação e compreensão de tabelas e gráficos. Ela relata que realizou com sua turma uma

> *coleta de dados com os alunos organizados em grupo e cada grupo ficou responsável por entrevistar alunos de um determinado ano. Após a coleta de dados, esses foram analisados e foi determinado os alimentos mais comuns na alimentação dos alunos, suas classificações, quantidades de carboidratos, proteínas, vitaminas e sais minerais. Os resultados foram tabulados e, no laboratório de informática, foram elaborados gráficos correspondentes às informações coletadas que foram socializadas com a comunidade escolar no mural da escola expondo os dados estatísticos coletados e analisados de maneira que essa pesquisa seja um incentivo para os alunos refletirem sobre seus hábitos alimentares e optarem pelo consumo de alimentos saudáveis* (Narrativa oral da Professora V, 2023).

Mesmo tendo desenvolvido essa atividade com seus alunos, ela declara que ainda não abordou bem a Estatística, mas efetivou algumas aproximações da temática a partir dos depoimentos que duas colegas professoras, de outras escolas, fizeram sobre o trabalho com projetos por meio de ideias e procedimentos estatísticos:

> *[...] enfocar bem em estatística, não. Mas assim, é trabalhado, igual, no começo do ano, nós fizemos*

> *um trabalho sobre os povos originários, né. E aí trouxe as estatísticas. Então aí a gente já acabou trabalhando em matemática um pouco e um pouco também Geografia, História. Então nesses momentos normalmente a gente acaba voltando, querendo ou não, porque eles, em Geografia os dados estatísticos sempre aparecem e que precisam ser trabalhados. E aí a gente normalmente agrega junto com essa prática. Ah! Outra coisa também que eu trabalhei o ano passado interessante foi que nós fizemos um trabalho sobre* Bullying, *né?! E aí desenvolvemos entrevistas e depois começando colocando os dados estatísticos de quando ocorre, foi bem bacana isso!* (Narrativa oral da Professora V, 2023).

A Professora S relatou ter trabalhado com gráficos estatísticos no levantamento de frutas favoritas, o que estava relacionado ao projeto "Alimentação e qualidade de vida". Ela também elaborou um jogo de dados com o objetivo de que os alunos verificassem quais as chances de "tirar" certa fruta ao jogarem o dado. Ela pondera as dificuldades dos alunos, devido ao fato de ser a primeira vez que se aproximavam das temáticas. Ela afirma:

> *os alunos apresentaram dificuldades em realizar a leitura de gráficos, porém, após a confecção de um gráfico coletivo onde pode-se ver as frutas preferidas da turma, onde eles foram protagonistas, tanto na coleta de informações quanto no tratamento, tudo passou a fazer mais sentido e outras atividades com gráfico puderam ser realizadas com maior facilidade. Além disso, construí um jogo de dados para que se aproximassem da ideia de chance. Com quatro caixas de leite presas com fita durex, revestidas com EVA e com bolsos plásticos, confeccionei o dado das possibilidades. Nos bolsos plásticos foram colocadas imagens de frutas escolhidas pela turma, algumas repetidas e outras não, e os alunos tiveram que dizer qual a probabilidade de cair certa fruta ao jogar o dado. O jogo fez muito sucesso, todos queriam jogá-lo e rapidamente tiveram ideia sobre o conceito de probabilidade* (Narrativa oral da Professora S, 2023).

O Professor L elaborou com seus alunos um formulário para investigar os hábitos de higiene pessoal em relação ao banho, ao asseio das mãos e dos pés e ao cuidado com os dentes. O projeto "Saúde e qualidade de vida" teve o subtema "Hábitos de higiene pessoal" estudado por sua turma de 4.º ano. Ele relatou:

> *[...] foram formuladas perguntas da enquete que serviria de pesquisa para se obter os dados sobre os hábitos de higiene pessoal. Na aula, uma aluna fez grandes contribuições para a enquete sobre o banho. Ela propôs as perguntas: "Usa bucha?" e "Quanto tempo no banho?". Lembrei-me imediatamente de nossos encontros formativos em que discutimos que os alunos devem fazer parte do processo de investigação estatística participando na elaboração do instrumento para a coleta de dados. Acho que os alunos se sentem mais motivados quando se sentem participativos. As questões elaboradas foram aplicadas com os próprios alunos da turma do 4º ano (nesse instante vi aluno comemorando esse momento de colocar em prática as perguntas). Então pensei: "os alunos adoram ser protagonistas, de fazer eles mesmos as coisas". Depois aplicamos a mesma enquete com mais três salas da UE e nesse meio tempo, também os alunos levaram várias cópias para aplicarem a aos seus familiares ou amigos* (Narrativa oral do Professor L, 2023).

Ainda no desenvolvimento do segundo projeto interdisciplinar, o Professor L elencou o modo como a construção de gráficos permitiu aos alunos e às alunas terem uma compreensão interessante e diferente da que tiveram quando da enquete que os discentes fizeram com os seus familiares. Os resultados colhidos com os pais sobre a quantidade de horas que seus filhos passavam usando os seus celulares no espaço de 24 h foram surpreendentes e necessitaram ser compreendidos:

> *A gente, de tanto ver os gráficos, de tanto ler e analisar as coisas, inclusive até notícias também sobre isso. Os alunos, eles começaram a entender que o negócio é muito sério. E na oralidade eles vão bem, né? Então, o aluno, ele vendo aqueles gráficos, eles dizem nossa e eu até falava pra eles falaram assim oh não pode fazer assim... e aí eu falava e aí quantos quantas horas a sua mãe ficou? São quatorze. O quê? Aí ela disse não pode professor, por que eu ensinava não julgar o entrevistado, né? Era só pra colher. Por mais que fosse uma coisa muito grande, né? Quatorze horas, como é que a pessoa fica quatorze horas? [É.] Dá vontade de reclamar, num dá? [Sim.] Mas é isso que eles viram, mas se não fosse o gráfico,*

> *ou seja, se você não medir, se você não analisar, você não entende* (Narrativa oral do Professor L, 2024).

Observamos que, a despeito das dificuldades encontradas inicialmente – tais como a falta de entrosamento entre alguns professores participantes do projeto, a timidez de alguns professores na hora de expor coletivamente os seus planos de aulas interdisciplinares ou, ainda, a falta de aprofundamento teórico em alguns assuntos abordados –, ao fim e ao cabo, os professores, em meio a muitas aprendizagens, participaram do desenvolvimento do projeto e se motivaram com o entusiasmo dos alunos ao se envolverem com as propostas.

O Professor L considera que a integração e a colaboração constantes na equipe docente e gestora foram essenciais para a efetivação do projeto interdisciplinar, pois esse movimento foi percebido e vivenciado, também, pelos seus alunos:

> *quando nós nos reunimos pra discutir o projeto, pra planejar o projeto, para fazer narrativas, pra se encontrar com vocês e ter aquelas palestras sobre letramento matemático ou o próprio letramento da língua portuguesa, as próprias discussões [...] Esses encontros são muito ricos, eu estou aprendendo como preparar as aulas, aplicar as aulas, por projetos, né?! Por que a gente faz muito de forma compartimentada, né?!* (Narrativa oral do Professor L, 2023).

Não é lugar aqui para retomar as ricas discussões acerca das questões da narrativa na teoria contemporânea da história, da sociologia, da antropologia, da psicanálise e de suas relações com a retórica e a linguística – nem o debate sobre o modo como a quantidade inimaginável de dados tende a tornar as teorias completamente obsoletas (Han, 2023). O que nos interessa, neste estudo, é mostrar – ao atritarmos uma determinada concepção teórica com os dados oriundos da realidade – se tal constructo nos permite perceber, notar, enxergar o que antes não conseguíamos perceber, notar e enxergar. Compreendemos que os dados produzidos correspondem a um recolho realizado por meio de uma teia cognitiva lançada intencionalmente por um sujeito de conhecimento.

Na narrativa da Professora S, podemos perceber uma evidência disso, quando ela aponta dificuldades no desenvolvimento da proposta interdisciplinar:

> *Durante o desenvolvimento do projeto encontrei como principal dificuldade a princípio, a inexperiência em trabalhar com a interdisciplinaridade, pois, como vimos, se trata de uma abordagem desafiadora, mas com as trocas durante os encontros e leituras realizadas, foi se distanciando essa dificuldade e constatamos que apesar de muitos desafios e o desejo de almejar um produto final, o processo é o mais importante. Durante o processo há uma troca muito grande, possibilitando que todos, de algum modo, possa evidenciar suas habilidades e isso tornou mais prazeroso o projeto. Posso afirmar também que a gestão de tempo para leitura e estudo diante das demandas do dia a dia se fez presente em minha dificuldade diante do projeto. E refletindo bem, a falta de experiência com a turma trabalhada também, pois além do projeto, eram conteúdos que nunca havia trabalhado, portanto não dominava os conteúdos e concomitante com as aprendizagens para o projeto também havia as aprendizagens específicas do ano escolar* (Narrativa escrita da Professora S, 2023).

A narrativa da Professora S expressa reflexões acerca da complexidade de seu trabalho e das dificuldades de um fazer docente diferenciado, o qual exige um trabalho colaborativo com os pares na busca da ampliação do conhecimento profissional.

Com esse intuito de ouvir as vozes dos professores por meio de sua narrativa (auto) biográfica, foi interrogado à Professora S, que leciona em um 5º ano, quais seriam os principais desafios da sua profissão. Essa professora foi taxativa ao afirmar:

> *[...] gostaria muito, muito mesmo, de conseguir que eu acho, eu fico muito preocupada, porque eu gostaria de conseguir atingir mais os alunos. Mas é igual eu falei, o tempo! Parece que é pouco pra gente conseguir tanta coisa e eu acho que os desafios são essa defasagem deles, né, as salas cheias, porque se você for pensar, 26 alunos é uma sala cheia. [...] E não tem auxiliar na sala, então eu tenho que ficar mediando tudo isso,*

> *né, e tem aqueles com bastante dificuldade que, embora seja oferecido o reforço, não participam do reforço ainda continua minoria [...] que talvez se oferecesse almoço para aquelas crianças na escola, talvez ele ficasse também o reforço, né, então nós enfrentamos todos esses desafios aí para conseguir ali e ainda tem que lidar com as outras coisas do mundo que hoje seduzem muito as crianças, né. Que eles passam muito tempo diante aí do computador, do celular, eu acho que eles têm muita informação e pouco conhecimento. Então eles chegam pra nós, às vezes com muita informação que a gente tem que mediar. [...] E a gente queria que fosse assim, eu gostaria muito que eles saíssem "redondinho" do quinto ano para o sexto ano no próximo ano, mas eu sei que algumas coisas infelizmente eu não vou conseguir atingir tanto por conta da gente que esbarra nessas outras coisas do próprio sistema mesmo* (Narrativa oral da Professora S, 2023).

No excerto anterior, recolhido da narrativa de uma professora, podemos destacar pelo menos cinco pontos: i) o não êxito na intencionalidade da prática pedagógica de atingir os seus alunos; ii) o tempo acelerado como um fator negativo presente na relação pedagógica; iii) o fato de a somatória de informações não significar produção de conhecimento; iv) a necessidade de seguir um currículo constituído pelas normas pedagógicas; e v) a pressão descomunal que o sistema escolar exerce sobre a relação pedagógica.

Está evidenciado que o aprofundamento analítico de qualquer um dos pontos mencionados requereria muito estudo e, certamente, não conseguiríamos atingir consensualmente um ponto de equilíbrio em tais matérias. Uma rápida discussão de cada um dos pontos assinalados anteriormente poderia fazer, só a título de algumas sugestões, com que mobilizássemos as atuais discussões postas por Biesta (2020) sobre a relação entre ensino e aprendizagem. O autor se propôs a argumentar que há um fosso entre ensino e aprendizagem, pois a "aprendizagem, entendida como um ato de compreensão, denota apenas uma possibilidade existencial, uma única forma de estar no e com o mundo" (Biesta, 2020, p. 91). Para ele, convém sugerir "que, por essa razão, deveria haver algo mais no ensino do que apenas aprendizagem" (Biesta, 2020, p. 91). Este "haver algo mais no ensino", de certo modo, também se encontra, de uma perspectiva existencial, na fala da Professora S, de um 5º ano.

Sobre a aceleração social também estar presente nas relações pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas das escolas, é um tema pertinente que requer pesquisas empíricas. Rosa (2019a), autor de um livro que busca decifrar a lógica da aceleração, ao dissertar sobre a questão de as estruturas modernas necessitarem estabilizar-se por meio de uma dinâmica sempre aceleratória, também apresentou uma saída para alcançar o fim da estabilização dinâmica pelo conceito de ressonância (2019b). A partir disso, parece-nos que a Professora S, quando discorre sobre o tempo, quer dizer que cada vez mais os professores estão se queixando de não "poder fazer bem seu trabalho", porque a pressão temporal, a compulsão à otimização e o controle de qualidade, tal como já ocorreu há tempos no mundo fabril, hoje também se fazem presentes no universo escolar, tornando-se uma camisa de força. Nesse caso, as relações de ressonância, no sentido de processos de assimilação transformativa, não podem mais se constituir.

Quanto ao ponto de que a somatória de informações não significa produção de conhecimento, ela poderia nos remeter – para além da questão do fim da teoria em um mundo hipertrofiado por informações – à nossa atual modernidade digital tardia, em que o "contexto significativo cede seu lugar à justaposição e à sucessão sem sentido de acontecimentos" (Han, 2023, p. 66). Nela "[...] encobrimos a nudez e o vazio de sentido da vida postando, curtindo e compartilhando permanentemente. O barulho da comunicação e das informações garante que a vida não revele um vazio angustiante" (Han, 2023, p. 67).

A respeito de seguir um currículo constituído pelas normas pedagógicas, é o que a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) impôs a

partir de sua terceira e última edição, de 2017. Nesse ponto, consideramos ser pertinente retomar um estudo efetuado por Meyer, Ramirez e Soysal (1992) a respeito da escolarização de massas. Esses três autores defendem, de forma robusta, o argumento de que a escolarização é uma parte central do modelo de Estado-Nação e do seu desenvolvimento. Com base nesse artigo, Cordeiro (2020, p. 172) salienta que, em

> [...] todos os países, é possível notar que há uma relação direta entre maior escolarização e maiores pressões para adesão ao modelo de organização do Estado nacional. Nessa construção política da sociedade moderna, pensada como um projeto conscientemente orientado pela noção de progresso e pela noção do cidadão individual como unidade básica da sociedade, a escola assumiu uma posição central.

Ou seja, pelo modelo de escolarização de massas, a BNCC, por meio de seu currículo comum a ser seguido por todas as escolas em todo o território nacional, cumpre o importante papel de criação dos vínculos simbólicos entre os indivíduos e o Estado.

O quinto e último ponto destacado por nós, presente na narrativa oral da Professora S, de que o sistema escolar exerce uma pressão descomunal sobre a relação pedagógica, faz vir-nos à mente trazer à baila a teoria dos sistemas sociais elaborada por Luhmann (2016). Com algumas raras exceções, essa teoria ainda é muito pouco mobilizada na área de educação no Brasil, a despeito de estudos desse autor sobre o âmbito educacional, e permite realizar análises – com especial atenção aos conceitos de comunicação e significado – do sistema de ensino existente em nossos municípios, estados e na União, ao apresentar tal sistema como um sistema autopoiético, pois funcionaria exclusivamente de acordo com a sua própria lógica sistêmica e pode ser estimulado, mas não controlado de fora, o que excluiria qualquer prospecto de planejamento ou regulação. Esse é um tema de debates, sobretudo quanto a esse sistema não excluir ou impedir as ações de planejamento ou regulação sistêmica. É um assunto discutido principalmente em momentos especiais, como poderiam ser os casos gerados no contexto da pandemia da Covid-19, em que o sistema social educacional foi desdobrado em processos de "perturbação/estímulo" e de geração do chamado "acoplamento estrutural" entre os sistemas sociais, no sentido de avançar em procedimentos de aperfeiçoamento das ações do sistema de ensino no enfrentamento de seus paradoxos (Mello, 2022).

Mas mesmo em meio a tal realidade acelerada e que obriga os professores a cumprir tarefas e mais tarefas burocráticas, o Professor L, ao narrar sobre as suas experiências em desenvolver dois projetos interdisciplinares com os seus estudantes do 4º ano, observou criticamente o seguinte quanto à sua experiência ao efetivar tais atividades:

> *A minha intenção é sempre ensiná-los. Mas ao mesmo tempo eu me divirto. Ao mesmo tempo que eu que eu cobro deles que eles aprendem alguma coisa. Mas eu permito que eles participem de forma divertida. Nunca assim, muito pesado, né? Então é... eles deram uma resposta muito grande e eles aprenderam, né? Pra minha satisfação, né?* (Narrativa oral do Professor L, 2024).

Somado a isso, o Professor L, por fim, discorreu sobre o que considerou mais relevante como resultado do trabalho interdisciplinar que desenvolveu com seus estudantes:

> *Eu acho que a participação dos pais. Tanto atendendo a enquete que a gente fez, né? Que a gente fez não, que os filhos fizeram com eles na casa, né? E uma outra coisa, nós convidamos pra que eles viessem assistir uma finalização do projeto e eles atenderam. Antecipadamente a gente pediu pra que viesse numa atividade física que era um ponto que faz com que eles e digo eles, os pais e os alunos também deixem a tecnologia de lado. Deixa as telas de lado. E eles compareceram!* [falando com entusiasmo] *Então o projeto é esse ponto alto, né? Que o projeto privilegiou, que ele garantiu é que a comunidade escolar ela tem que saber o que estava acontecendo. Souberam antes através das enquetes. A gente também, mandando (por WhatsApp) mensagem pros pais. Os próprios alunos multiplicando em casa* (Narrativa oral do Professor L, 2024).

Ficou evidenciado que a família e seu acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola são primordiais para que os resultados positivos da prática pedagógica emerjam, ganhem sinergia e se efetivem continuamente. Assim, para que o aprendizado de fato se concretize, a conexão escola-família mostrou-se bastante importante.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Ao molde de um fecho, este artigo se empenhou em mostrar que é possível uma aproximação ao conhecimento interdisciplinar e, para isso, é necessário que a interdisciplinaridade seja trabalhada pelos professores da escola básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental com seus alunos – e há muitas possibilidades para que isso aconteça. Tal empenho sugere uma relação colaborativa por esses professores – e entre eles – em seu *locus* (na escola) para a efetivação da relação pedagógica, compreendendo relação pedagógica para além da prática pedagógica em sua ligação com os saberes constituídos.

Desse modo, a presença de professores oriundos de outro *locus* de efetivação da relação pedagógica – no caso, aqui, de professores universitários – não pode fazer com que estes se tomem como produtores do conhecimento a alertar, formar, dirimir e prescrever ações, oriundas de uma determinada teoria pedagógica, para tais professores que estão no *locus* escolar. Estes devem colocar em práticas tais prescrições, em uma hierarquização da produção do conhecimento, como se fossem meros aplicadores de teorias mobilizadas por aqueles professores universitários. Além de falsa, tal atitude de soberba intelectual não gerará nenhuma contribuição positiva nessa relação entre universidade e educação escolar. Pelo contrário, produzirá um efeito paralisante e retórico que, às vezes, somente será noticiado no campo universitário da educação brasileira compondo jeremiadas ao afirmar mazelas do mundo escolar pelo fatídico enunciado da crise da educação brasileira.

O esforço empreendido no projeto *O desenvolvimento profissional e a agência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao promoverem uma educação interdisciplinar* visou outra e totalmente diferente maneira de aproximação pelo conhecimento e pela racionalidade com a educação escolar. Não foram estabelecidas – e este ponto é crucial para o que foi trabalhado junto com os professores de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista – uma relação nem uma postura existencial de verticalização entre nós e eles, no sentido de nós estarmos em um ponto mais alto e eles, em um ponto mais baixo quando se trata da relação com o saber. Foi, sim, delimitado um espaço de inter-relação colaborativa perante o conhecimento para enfrentarmos a missão de mobilizar os conhecimentos, os saberes, na complexa tarefa de ensinar realizada diariamente por esses professores de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Quanto aos resultados das atividades pedagógicas interdisciplinares para com os alunos, os professores dessa escola, participantes do projeto *O desenvolvimento profissional e a agência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao promoverem uma educação interdisciplina* relataram que as aulas planejadas por meio de um espaço de formação para uma educação interdisciplinar fluíram, ressoaram no sentido público do seu trabalho com a comunidade escolar, pois tais práticas pedagógicas interdisciplinares reverberaram para além do espaço de sala de aula, chegando ao *oikos* familiar. Não obstante as dificuldades relatadas para implementar a Educação Estatística no desenvolvimento do projeto, por meio do estudo e da colaboração, essa implementação pôde se efetivar, mesmo que ainda timidamente.

Esse movimento ocorrido no espaço formativo se transpôs para a sala dos professores, e as trocas de experiências se intensificaram – isso nos remete a uma constatação do modo como a

agência, quando presente no ofício do professor, permite que ele efetive a sua autoridade simbólica e atualize o sentido público de seu trabalho, apesar da sua precariedade laboral estruturalmente instalada.

A mobilização aqui realizada de concepções teóricas para a emergência crítica de experiências de vida de professores por meio de narrativas (auto)biográficas mostrou-se potente pela perspectiva metodológica e sua ontologia. O acompanhamento e um primeiro exame dessas narrativas permitiram notar, também, a necessidade de verificar e estabelecer uma relação entre a trajetória profissional e a produção material da vida.

Consideramos, ainda, que o acréscimo ao termo "experiência de vida" pela narrativa (auto)biográfica da expressão "trajetória profissional" nos estudos teria a pretensão de chamar a atenção para o problema da produção material da vida. Sugeriria, assim, que tais estudos utilizassem a concepção macroteórica de indicar a efetividade da existência da estrutura social global e das subestruturas que a compõem, por meio da análise de sua repercussão sobre a vida profissional de professores que se inserem em uma determinada sociedade – no caso da sociedade brasileira, uma sociabilidade moderna em um capitalismo periférico.

Em suma, o espaço formativo investigado demonstrou que a agência docente é potencializada pela reflexividade. Concluímos que o tratamento interpretativo das histórias de vida revelou uma "existencialidade singular-plural" (Josso, 2007), em que o trabalho transformador de si é indissociável da educação contínua e da construção de uma identidade evolutiva. Além disso, a análise das narrativas permitiu constatar que o exercício da autoria em projetos interdisciplinares é, em última instância, um uso ético do poder e do desvelo na busca pela emancipação profissional.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *In*: AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006. p. 53-74.

BIESTA. G. J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORDEIRO, J. A universalização do ensino no Brasil: idas e vindas de uma história. *In*: CORDEIRO, J. **Escrevendo sobre universidade, campo educacional e história da educação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 169-193.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia, corpo, espaço. *In*: PASSEGGI, M. da C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 93-109.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, I. (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 22 mai. 2025.

HAN, B.-C. **A crise da narração**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HONNETH, **A. Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741. Acesso em: 22 mai. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/

ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 mai. 2025.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 mai. 2025.

LOPES, C. E. **A probabilidade e a estatística no Ensino Fundamental**: uma análise curricular. 1998. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LOPES, C. E. Literacia estatística e o INAF 2002. *In*: FONSECA, M. C. (org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 187-197.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1085-1095, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wfzGjSwBnYPK3cHC3PQbjdc/?lang=en. Acesso em: 22 mai. 2025.

LUHMANN, N. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.

MEAD, G. H. **Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

MELLO, J. P. **Sistemas sociais e os efeitos da pandemia Covid-19**: o sistema municipal de ensino de Campinas, SP. 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2022.

MEYER, J.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. World expasion of mass education, 1870-1980. **Sociology of Education**, Washington, DC, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2112679. Acesso em: 22 mai. 2025.

NACARATO, A.; PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2365/1837. Acesso em: 22 mai. 2025.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267. Acesso em: 22 mai. 2025.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [*S. l.*], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8018. Acesso em: 22 mai. 2025.

PASSEGGI, M. da C.; CUNHA, L. M. da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. *In*: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vid a_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 mai. 2025.

PASSOS, C. L. B, NACARATO, A. M., FIORENTINI, D., MISKULIN, R. G. S., GRANDO, R. C., GAMA, R. P., MELO, M. V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. 15, n. 1-2, p. 193- 219, 2006. Disponível em: https://quadrante.apm.pt/article/view/22800/16866. Acesso em: 22 mai. 2025.

POMBO, O. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-249, jan./jun. 2006.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019a.

ROSA, H. **Resonancia**: uma sociología de la relación con el mundo. Buenos Aires: Katz, 2019b.

SACHS, J. Skilling or emancipating? Metaphors for continuing teacher professional development.

In: MOCHKLER, N.; SACHS, J. (Eds.). **Rethinking educational practice through reflexive inquiry.** London: Springer, 2011.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: Editora UFBA, 2007. p. 1-310.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013.

Recebido em: 30/09/225
Aprovado em: 26/02/2026

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.