



A contribuição do ambiente escolar para a produção de experiências formativas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

The contribution of the school environment to the development of formative experiences by teachers in the early years of elementary education

La contribución del ambiente escolar a la producción de experiencias formativas por parte de docentes de los primeros años de la escuela primaria

Deniele Pereira Batista¹

Professora do Colégio de Aplicação da UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil

Menga Lüdke²

Professora titular emérita da PUC-Rio, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Recebido em: 29/08/2024

Aceito em: 03/10/2024

Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que a produção de experiências pelo professor acontece mediante a combinação de fatores internos e de condições objetivas existentes no ambiente escolar. De modo específico, este estudo tem como objetivo discutir como a equipe gestora da escola e o diálogo entre os professores podem favorecer ou enfraquecer a produção de experiências e a aprendizagem por meio delas. Estudos de John Dewey e Jorge Larrosa oferecem subsídios para o trabalho interpretativo. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados aproximam-se dos princípios da “entrevista compreensiva”. Fazem parte da pesquisa treze professoras, escolhidas intencionalmente com critérios e perfis predefinidos, de modo a assegurar a composição de um grupo representativo de profissionais, reconhecidas pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes e exitosas em suas práticas docentes. Os resultados apontam que as relações que são estabelecidas entre as professoras e seus pares contribuem para que elas experimentem a “pobreza da experiência”. As professoras elaboram suas experiências buscando coerência entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece, confirmando que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas – como a atuação da direção escolar e da coordenação pedagógica –, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um.

Palavras-chave: Saberes docentes. Experiência. Direção escolar. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

Abstract

This article is based on the premise that teachers' experiences are shaped by a combination of internal factors and objective conditions within the school environment. Specifically, this study aims to discuss how the school administration team and teacher interactions can either foster or hinder the creation of meaningful experiences

¹ batista.deniele@ufjf.br

² menga@puc-rio.br

and learning opportunities. Grounded in the theories of John Dewey and Jorge Larrosa, this interpretive study employs data collection, analysis, and interpretation methods aligned with the principles of comprehensive interviewing. The study involves thirteen purposively selected teachers, chosen based on specific profiles and criteria to represent a committed and successful group of professionals in student learning outcomes. Findings suggest that relationships established among teachers and their peers contribute to what is termed “poverty of experience.” Teachers navigate their experiences by seeking coherence between their pedagogical beliefs and the realities of their environment, confirming that experiential learning is shaped not only by external and objective conditions—such as school leadership and pedagogical coordination—but also by each teacher’s own desire, attitude, and purpose.

Keywords: Teaching knowledge. Experience. School administration. Pedagogical coordination. Continuing education.

Resumen

Este artículo supone que la producción de experiencias por parte del docente se da a través de una combinación de factores internos y condiciones objetivas existentes en el ambiente escolar. En concreto, este estudio pretende discutir cómo el equipo de dirección escolar y el diálogo entre docentes pueden favorecer o debilitar la producción de experiencias y el aprendizaje a través de ellas. Los estudios de John Dewey y Jorge Larrosa ofrecen subsidios al trabajo interpretativo. Los procedimientos de recopilación, análisis e interpretación de datos se aproximan a los principios de las “entrevistas integrales”. Forman parte de la investigación trece docentes, elegidos intencionalmente con criterios y perfiles predefinidos, con el fin de asegurar la composición de un grupo representativo de profesionales, reconocidos por su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y exitosos en sus prácticas docentes. Los resultados indican que las relaciones que se establecen entre los docentes y sus pares contribuyen a que experimenten la “pobreza de experiencia”. Los docentes elaboran sus experiencias buscando coherencia entre sus convicciones pedagógicas y lo que les ofrece el entorno, constatando que la experiencia no depende sólo de condiciones externas y objetivas – como el desempeño de la dirección escolar y la coordinación pedagógica –, sino que está determinada por el deseo, actitud y propósito de cada persona.

Palabras clave: Conocimientos docentes. Experiencia. Gestión escolar. Coordinación pedagógica. Formación continua.

Introdução

Em pesquisa mais ampla, que analisou o lugar ocupado pela *experiência* no processo de construção de saberes docentes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, constatou-se que o sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas, representa forte entrave ao trabalho e à formação dessas professoras, uma vez que sua competência e autonomia são postas em xeque. O estudo permitiu identificar a força que as condições externas (o espaço escolar, as políticas educacionais, o sistema de ensino, a legislação) podem exercer sobre a ação docente. Foi possível compreender que a experiência formativa dessas professoras ocorre mediante a combinação de fatores internos (capacidade de reflexão, autonomia, abertura e interesse) e de condições objetivas que caracterizam o ambiente escolar (Batista, 2017).

Considerando que o sujeito da experiência é um sujeito aberto, vulnerável e passional frente aos acontecimentos (Larrosa, 2014), as suas condições internas (capacidade de reflexão, de sensibilização e interesse em agarrar-se àquilo que o “alcança”) apresentam-se como imprescindíveis para o

acontecimento da experiência. Todavia, tais disposições não são exclusivas. Conforme Dewey (1971, p. 43), as condições ambientais também modelam a experiência: “qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições”.

Assim, ao considerar que o *fazer* experiência ocorre a partir da combinação entre condições internas (subjetivas) e condições ambientais (objetivas) relativas ao sujeito da experiência (Dewey, 1959, 1971), este artigo propõe uma aproximação com tais condições, a fim de identificar aspectos que favorecem ou enfraquecem suas possibilidades de agir a partir de uma experiência reflexiva, criativa e transformativa. Ganham espaço as condições ambientais que marcam o dia a dia dessas professoras nas escolas, o que nos leva a compreender tais condições como dimensão destacada, associada ao processo de formação e de construção de seus saberes docentes. Trata-se de condições relacionadas à estrutura que compõe o ambiente escolar, como os recursos institucionais, a implementação de políticas educacionais, a legislação e, de modo especial, neste artigo, destacamos a equipe gestora da escola e as relações estabelecidas entre os pares em seu interior.

Com base no quadro apresentado, os questionamentos a seguir se impõem e, de certa forma, são balizadores desta pesquisa: quais são as condições que as professoras dispõem no espaço escolar para aprender a profissão, para fazer experiências? Até que ponto essas condições afetam o seu trabalho e as suas possibilidades de aprender pela experiência?

Pressupostos teóricos de Dewey e Larrosa fornecem apoio para a perspectiva compreensiva que, por sua vez, identifica a formação docente como um processo: a) de reconstrução e reorganização da experiência que aumenta o sentido desta e a aptidão do professor para dirigir o curso das experiências posteriores (Dewey, 1971, 1975); b) relacionado às possibilidades de atribuição de sentido ou de falta de sentido àquilo que lhe acontece (Larrosa, 2011, 2014). Com perspectivas próprias, esses autores problematizam o papel formativo da experiência, discorrendo sobre elementos possibilitadores e impossibilitadores da mesma. O sujeito que vive a experiência constata que algo lhe toca e, por conseguinte, lhe transforma, sendo a sua disposição reflexiva fator importante nesse processo.

De forma geral, é assim que Larrosa (2002, p. 21) nos apresenta a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

O autor nos provoca a pensar a experiência do ponto de vista da formação e da transformação

da subjetividade, em que o sujeito da experiência é “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24). Ele é visto para além de um agente ativo (aquele que pratica a ação), mas, sobretudo, como alguém que sofreu uma ação (o sujeito passional, receptivo e aberto), todavia sem ser considerado passivo. Para Larrosa (2011, p. 22), “a experiência não pode ser captada desde a lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, mas desde uma lógica da paixão, desde uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional”. Nesse ponto, Larrosa quer chamar atenção para o princípio de receptividade, de abertura, enfim, para esse *princípio de paixão* que é o que faz com que se descubra, na experiência, a própria fragilidade, aquilo que escapa ao nosso saber e ao nosso poder.

Por outro lado, Dewey (1971) nos diz que a experiência se dá a partir de dois fatores combinados entre si: condições objetivas e condições internas. “Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (Dewey, 1971, p. 44-45). Na visão de Dewey, a experiência depende tanto do desejo, da atitude e do propósito de cada um (condições internas) quanto das circunstâncias ambientais (condições objetivas). Nesse sentido, a experiência não é algo que se passa apenas no interior do indivíduo, numa perspectiva *solipsista*, mas é permeada inteiramente pela *alteridade*, isto é, ocorre a partir da relação com elementos exteriores ao indivíduo.

De forma geral, as perspectivas teóricas de Dewey e de Larrosa entendem que toda experiência modifica aquele que a teve e modifica, em algum grau, as características das experiências subsequentes. Daí a importância de se pensar nas condições sob as quais o sujeito em formação possa se deixar tocar, sensibilizar e ceder espaço a acontecimentos que lhe cercam.

O estudo ganha relevância na medida em que busca adentrar na realidade profissional das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de conhecer as condições de que dispõem no espaço escolar para fazer experiências e com elas ampliar os seus conhecimentos sobre a profissão, e também conhecer as estratégias de ação de que lançam mão para “sobreviver” a possíveis adversidades externas.

Visando uma aproximação maior com o processo de construção de saberes docentes por meio da *experiência*, este artigo foca em elementos do ambiente escolar, mais especificamente na equipe gestora da escola – representada pela coordenação pedagógica e direção escolar –, em sua relação com os professores e nos diálogos estabelecidos entre os docentes que se dão no interior da escola. Tem como objetivo discutir como a equipe gestora da escola e as relações estabelecidas entre os docentes podem favorecer ou enfraquecer as experiências das professoras e a aprendizagem docente por meio

delas.

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, uma vez que parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seus comportamentos seguem a ordenação de um sentido, de um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, necessitando ser desvelado (Alves, 1991).

Os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados empíricos buscam uma aproximação com os princípios da *entrevista compreensiva* (Kaufmann, 2013), que procura o estreitamento entre a construção da teoria e a pesquisa empírica, no sentido de evitar que o pesquisador caia na armadilha do dualismo entre teoria e empiria. O propósito de Kaufmann (2013) é que o método possa colocar em evidência a construção de uma teoria a partir dos dados advindos do campo empírico, movimento no qual o trabalho de campo deixa de ser tomado como mera instância de verificação da teoria para se tornar lugar de seu nascedouro.

Na *entrevista compreensiva*, o “falar de si”, formativo, remete ao que Kaufmann chama de situação experimental. Ao se envolver, o entrevistado entra em um trabalho sobre si mesmo, a fim de construir uma unidade identitária diante do entrevistador, geralmente em um nível de dificuldade e de precisão que ultrapassa o que ele faz usualmente. “Na entrevista compreensiva, é aprofundando o caráter experimental da situação que as camadas mais profundas da verdade podem ser atingidas” (Kaufmann, 2013, p. 100).

Kaufmann (2013) defende que nas interações em campo os dados mais profundos são revelados em situações de maior intensidade, mas, especialmente, de maior naturalidade. Assim, o tom que se busca durante a realização das entrevistas se aproxima mais de uma conversa entre iguais do que, por exemplo, de um questionário administrado de cima para baixo. Na medida em que o estilo interativo vai ganhando corpo, a conversa em torno do tema vai fluindo. É importante considerar, ainda, que na entrevista compreensiva o entrevistador precisa estar ativamente envolvido nas questões para provocar o envolvimento do entrevistado.

Para adentrar as questões que se encontram em tela, procuramos assegurar ao estudo a composição de uma amostra intencional de docentes do magistério do primeiro segmento do ensino fundamental. Com efeito, localizamos professores cujas trajetórias de formação e de atuação profissionais correspondessem à imagem de docentes comprometidos com a educação e com o

processo de ensino e aprendizagem, exitosos em suas práticas pedagógicas e reconhecidos como tais no espaço escolar, sobretudo pelos seus pares profissionais.

Ao selecionar o grupo de professores, privilegamos aqueles com formação em Pedagogia, com tempo mínimo de quatro anos no magistério dos anos iniciais e vinculados à rede pública de ensino. Para o início da composição da amostra, assumimos, como ponto de partida, a própria referência da pesquisadora para a escolha da professora que seria primeiramente entrevistada. Ao término da conversa, era solicitada a indicação de um/a ou mais professores/as para participar da pesquisa, estratégia adotada em todas as entrevistas, na medida em que eram realizadas. Caminhando nessa lógica, a rede de sujeitos foi sendo tecida e o grupo de sujeitos constituído.

Munidas do contato de potenciais professoras a serem entrevistadas, fazíamos uma breve análise do perfil de cada uma, a fim de selecionar as que pareciam mais apropriadas ao estudo. Na dinâmica das indicações, alguns nomes se repetiam e esses foram priorizados no momento da seleção. Uma dificuldade encontrada nesse processo está relacionada a certa homogeneização quanto às características do grupo: houve uma tendência, natural, pela indicação de professoras da mesma escola e, portanto, da mesma rede de ensino. Para minimizar tal efeito, priorizamos aquelas que eram vinculadas a diferentes redes de ensino. Dessa forma, foi possível ter um grupo formado por professoras das três esferas públicas de ensino (federal, estadual e municipal).

Importa assinalar que foi possível perceber os “atributos” que as professoras entrevistadas levavam em consideração no momento de indicar outras professoras para compor a pesquisa: no geral, professoras que despertam a admiração delas, a ponto de admitirem que gostariam de ser como elas profissionalmente; professoras que já compartilharam com elas saberes valorosos sobre a docência; professoras que conhecem bem a escola, que se relacionam bem com a comunidade escolar e que, acima de tudo, sabem fazer os estudantes aprenderem.

Foram feitas entrevistas em profundidade com 13 (treze) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, numa amostra constituída integralmente por mulheres. Por esse motivo, quando fizermos referência aos sujeitos participantes da pesquisa, a palavra “professor” será flexionada para o seu feminino.

As professoras possuem idades que variam entre 28 e 69 anos, com maior concentração na faixa entre 40 e 50 anos de idade (seis delas). A grande maioria (dez) reside e trabalha na cidade de Juiz de Fora/Minas Gerais. Apenas três professoras residem e trabalham no Rio de Janeiro, sendo duas na região metropolitana e uma na região serrana.

Quanto à atuação profissional, as professoras possuem vínculo com a rede pública de ensino,

sendo quatro da rede federal, duas da rede estadual e sete da rede municipal. Duas delas possuem até 8 anos de atuação no magistério dos anos iniciais; cinco possuem entre 15 e 20 anos; cinco entre 28 e 35 anos; e uma possui 47 anos de profissão. Do total de professoras, quatro delas já se encontram aposentadas (duas se aposentaram com 30 anos de magistério, uma com 35 e uma com 47 anos de magistério), todas após exercício pleno do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Para além da regência de turmas, algumas professoras (sete delas) exercem ou exerceram outras funções relativas ao ofício de pedagogo, tais como: diretora, vice-diretora, orientadora escolar, coordenadora pedagógica e formadora de professores e/ou de futuros professores.

Este artigo é produto da pesquisa desenvolvida pela primeira autora em seu trabalho de tese (Batista, 2017), sob orientação da segunda autora, professora Menga Lüdke. O projeto não foi submetido a um Comitê de Ética, por não ser exigência do Programa de Pós-Graduação na época. Ao desenvolvermos a pesquisa, procuramos considerar atentamente os princípios éticos que norteiam o trabalho que envolve a participação de seres humanos. As convidadas a participar do estudo eram professoras com longa experiência de trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, tema central da pesquisa. Sua participação consistiria basicamente em conceder entrevistas sobre sua experiência, que seriam gravadas caso elas autorizassem. As informações obtidas com as entrevistas seriam analisadas ao longo dos trabalhos da pesquisa e, eventualmente, alguns de seus trechos poderiam estar presentes em futuras publicações, como ilustrações de pontos indicados pelas análises. Asseguramos a todas as convidadas que guardaríamos estrito sigilo em relação às participantes da pesquisa e às instituições nas quais trabalhavam. Todas concordaram com a gravação das entrevistas e com a publicação eventual de alguns trechos e aceitaram nosso convite, o que consistiu em fator fundamental para o bom desenvolvimento do estudo (Batista; Lüdke, 2020, p. 5).

As professoras entrevistadas são identificadas, na sequência do trabalho, por nomes de flores. Esta foi, talvez, a forma que encontramos de prestar uma homenagem a essas professoras, protagonistas pela qualidade das reflexões que nos proporcionaram e que, esperamos, tenham sido conduzidas à altura neste estudo. Compartilhar suas histórias conferiu-nos o valor de desenvolver uma pesquisa construída a partir da voz, do sentimento e do agir do professor da escola pública.

As entrevistas aconteceram, em sua grande maioria, nas escolas onde atuavam as professoras. Duas delas ocorreram na casa da pesquisadora e uma na residência da professora. O roteiro semiestruturado da entrevista procurou contemplar os seguintes eixos temáticos: a) “formação e atuação profissional”; b) “a prática e a experiência no curso de Pedagogia”; c) “a prática e a experiência no exercício da profissão”.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O volume de informações coletadas rendeu aproximadamente duzentas páginas de transcrição.

No processo de análise dos dados, os discursos das professoras foram organizados em blocos temáticos, procurando facilitar a visualização do material. Os dados foram tratados de forma a identificar os principais conceitos, ou temas abordados, sem perder de vista o objetivo principal nesta etapa: dar sentido aos mesmos. Nesse movimento, foi possível observar frequências e ausências de elementos e, ainda, constatar itens “novos”. Assim, algumas unidades temáticas foram reforçadas, outras enfraquecidas e outras, ainda, por sua riqueza, saltaram aos olhos constituindo-se em novos temas de análise. Procuramos estar atentas aos contra-argumentos que emergiram dos discursos das professoras, pois, como bem assinala Kaufmann (2013), o exemplo que contradiz a hipótese é a chave para a progressão do conhecimento.

O espaço escolar e as (im)possibilidades da experiência

Do material empírico analisado foi possível depreender que algumas situações disparadoras da *experiência* para as professoras configuram frutos de buscas feitas por elas próprias, associadas à capacidade de reflexão, sensibilização e interesse em agarrar-se àquilo que as “alcança” (condições internas), enquanto outras parecem ocorrer de forma eventual e fugaz, em muito motivadas pelas condições do ambiente escolar. Esta cena parece confirmar importante pressuposto de Dewey (1971): a experiência depende tanto das condições externas quanto do desejo, da atitude e do propósito de cada um. Com efeito, cabe destacar que a opção deste artigo em focar no ambiente escolar (condições objetivas), não significa perdermos de vista as condições internas do professor, que, combinadas às externas, podem fazer emergir experiências formativas e transformadoras.

Ao longo das entrevistas, foram várias as situações rememoradas pelas professoras que permitiram ao estudo identificar a força que elementos do ambiente escolar exercem sobre suas práticas docentes. As situações variaram da relação que elas estabelecem com os estudantes e as famílias à forma como lidam com algumas políticas educacionais conservadoras (como, por exemplo, as avaliações em larga escala) e a tentativa de prescrição e diminuição da autonomia docente.

No bojo dessas situações, a atuação da equipe gestora da escola (direção e coordenação pedagógica), na interação com o corpo docente, e as relações estabelecidas entre os pares no interior da escola despontaram nas entrevistas como importantes fatores para analisarmos as possibilidades e impossibilidades de as professoras fazerem experiências e ter a oportunidade de aprender a docência

por meio delas. Considerando o esforço realizado pelas professoras para manter os princípios pedagógicos que acreditam e encontrar soluções criativas para o trabalho docente em uma escola que hoje tende a se apresentar mais prescritiva devido às tentativas de controle sobre ela e seus atores (Ball, 2002, 2011; Freitas, 2012; Ravitch, 2011; Nörnberg, 2020) e com práticas de trabalho docente individual e solitário, as entrevistas põem em relevo a forma como o diretor, o coordenador pedagógico e as relações com seus pares influenciam o seu processo de aprendizagem docente, na prática do chão da escola. O diálogo entre esses atores, quer seja em situações formais como reuniões, quer seja informalmente, revelaram-se como nicho profícuo para se pensar na formação do professor em serviço.

A direção da escola

Sobre a direção da escola, Paro (2015) acentua a função educativa da administração escolar e do diretor de escola. Ele chama atenção para os perigos de se dicotomizar as atividades escolares em administrativas e pedagógicas; essa maneira de entender o universo de atuação da direção escolar acaba por tomar esse grupo de atividades como mutuamente exclusivas. Para esse autor, toda prática pedagógica tem um caráter administrativo, assim como toda prática administrativa tem suas potencialidades pedagógicas:

[...] não se trata de opor “educador preocupado com o bem-estar dos alunos” a “administrador em busca de eficiência”. Quando se dá a primeira ocorrência, necessariamente está se dando a segunda. Ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola. Não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos (Paro, 2015, p. 27).

Essa discussão interessa na medida em que importa esclarecer que o papel de diretor não se encontra circunscrito unicamente a questões burocráticas que possam derivar de diretrizes ou ordens de instâncias superiores, ideia ainda presente no senso comum. O/a diretor/a é (deveria ser), acima de tudo, um educador que entende a eficiência escolar como algo determinado pelo sucesso dos estudantes. Sobre esse entendimento, a professora Sempre-Viva contribui:

O aluno é da escola, ele não é apenas de um professor, ele tem que ser acolhido por todos. Realmente têm aqueles profissionais que não caminham junto. Na escola, a equipe tem que ser unida, buscar sempre o desenvolvimento do todo porque sem essa parceria não tem como. Compete ainda mais à direção fazer com que se forme uma equipe, porque senão esse jogo é perdido. Se cada professor pensar só na sua sala e se o diretor pensar só na administração, a gente não avança.

De forma geral, as professoras entrevistadas apresentam discursos que valorizam a figura do/a

diretor/a na escola. Apesar de todas terem se manifestado sobre a importância da atuação desse profissional no que tange à motivação do corpo docente para desenvolver propósitos pessoais que mobilizem suas potencialidades no exercício profissional ou para fortalecer o sentimento de equipe entre os educadores, a avaliação que fazem em relação ao seu trabalho algumas (poucas) vezes se apresenta negativa. Essa negatividade, segundo foi possível depreender dos discursos das professoras, se estabelece atrelada à concepção que o/a diretor/a possui sobre as questões educacionais, pois suas ações traduzem o seu modo de conceber a educação. Com isso, queremos destacar algo assinalado pelas professoras nas entrevistas: o apoio para a realização de projetos ou mesmo para a aplicação de metodologias de ensino diferenciadas depende, em alguma medida, de como a direção da unidade escolar compreende a educação.

A professora Sálvia relata uma experiência que permite o aprofundamento da afirmação anterior. Curiosamente, isso se dá a partir de avaliação negativa que faz da direção da escola em que atua, sobretudo pela falta de apoio (associada à concepção de educação) dispensada à pedagogia por ela empregada para alfabetizar as crianças. Embora se trate de uma diretora que dedica atenção ao processo de ensino e aprendizagem, existe forte divergência entre a sua concepção de educação e a da professora.

Essa escola que estou agora, num primeiro momento, foi um pouco chocante para mim, no sentido de podarem muito a minha autonomia como professora dentro de sala de aula. Poder não, tirar mesmo a minha autonomia. Estou travando muita briga com a direção e com a coordenação. Alguns professores aceitam certas imposições porque é mais cômodo, é mais fácil. Eu não (Profa. Sálvia).

Esse depoimento, ressentido, encontra-se no cerne de um relato feito por essa professora sobre as experiências de alfabetização que tem vivenciado com sua turma. Segundo ela, é desanimador perceber que a direção e a coordenação pedagógica, instâncias que em princípio deveriam atuar na estimulação das potencialidades do professor, não estejam servindo para isso. Além de outras características, Sálvia é uma professora que valoriza o uso de imagens no trabalho de alfabetização. Ela monta as atividades para sua turma com imagens de palavras que emergem nas conversas com as crianças em suas aulas. Entretanto, nesse aspecto, a professora vem tendo problemas com a equipe gestora da escola, cuja concepção de alfabetização, segundo o seu relato, preconiza que “o professor não pode levar imagens, a imagem tem que partir da criança” (Profa. Sálvia). Trata-se, pois, de uma concepção sobre o uso da imagem no trabalho pedagógico com crianças que se encontram no início do processo de escolarização que busca preservar o imaginário infantil, isto é, a forma como a criança percebe/vê as coisas. Sálvia diz não negar o valor desse pensamento, pois, de fato, a criança elabora

imagens relacionadas ao mundo que a cerca; ela discorda, contudo, em não poder relacionar as palavras trabalhadas a imagens levadas por ela, ainda que prontas. Por isso, diz estar *travando briga com a direção e a coordenação*, o que para ela representa, também, uma forma de reação às repreensões que diz já ter sofrido e de defesa em favor de uma pedagogia que acredita e que vem dando certo ao longo dos anos com as crianças.

De maneira geral, as professoras entrevistadas percebem a direção escolar de forma positiva. Elas relatam experiências vivenciadas nas quais a atuação da direção ocupa lugar de destaque: apoio, motivação e confiança são alguns aspectos observados em suas atitudes. Trata-se de aspectos muitas vezes “orquestrados” de forma que permite estabelecer uma via de reconhecimento de mão dupla: apoiar o professor, por exemplo, pode significar uma atitude, também, de motivação e de confiança em seu trabalho, o que contribui para que ele reconheça como positivo o trabalho da direção.

A motivação promovida pelo/a diretor/a, por exemplo, é enfatizada pela professora Verbena como algo que a provocou a encontrar caminhos para se tornar a professora que é hoje. Atuando há pouco tempo com classe de alfabetização, ela observava a prática de uma professora que tinha mais experiência do que ela nessa área. Como a sala de aula das duas era parede com parede, Verbena ficava ouvindo as coisas que a professora fazia. A diretora da escola tinha por hábito passar nas salas para ver de perto o trabalho desenvolvido pelos professores. Segundo Verbena, a diretora achava ótimo o trabalho de sua colega, e esse elogio mexia com ela, pois desejava ser merecedora de tal avaliação também.

A diretora ia na sala dela e elogiava. Como a minha sala era próxima da dela, eu via que ela chegava lá e falava: “Muito bem, <fulana>! Isso mesmo! Você está precisando de material?” Entrava na minha sala e dizia: “Ah, tá bom, tá bom”. Eu falava: “Meu Deus, o que será que tem ali que não tem aqui?” E aí, provocada por isso, eu comecei a sentar na porta daquela professora (Profa. Verbena).

No ato de *sentar-se à porta* de sua colega, a professora Verbena diz ter conseguido reorganizar a psicogênese da escrita. As hipóteses de funcionamento da escrita alfabética (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conhecidas por ela pelas amostras de escrita estudadas na universidade, puderam ser vistas de forma dinâmica com as crianças. Quando a professora, com experiência em alfabetização, colocou as crianças em situação de sondagem, Verbena conseguiu atribuir sentido a tudo aquilo.

A confiança que pode emanar da atuação do/a diretor/a sobressai na experiência relatada pela professora Eufrásia, na qual se observam também aspectos de apoio e motivação. No ano letivo passado, Eufrásia tinha uma turma de 5º ano complicada, marcada por adversidades familiares, em

muito motivadas pelo uso de drogas: uma aluna filha de traficante, uma menina e um menino cujos irmãos estavam presos, estudantes cujos pais eram usuários de drogas, outros que tinham irmãos usuários. Como naquele ano começava a tramitar o Projeto de Lei da Descriminalização do Uso das Drogas, a professora, consciente de que precisava ter uma atuação que fosse significativa para seus estudantes, levou o projeto de lei para discussão em sala de aula. O diálogo pedagógico entre a professora e os estudantes resultou no encaminhamento de um projeto sobre o referido Projeto de Lei. Em reunião pedagógica, a professora levou a proposta para os pares do 5º ano.

Eu quase fui linchada. Eram seis turmas, ninguém quis. Era o meu primeiro ano com o 5º ano. Então, falei para a turma que ninguém quis. Foi uma decepção total; os alunos me falaram que queriam e me perguntaram o que eu iria fazer. Falei que iria correr atrás, e fui falar com a direção. A diretora falou: “Você tem carta branca! Pode fazer o que quiser: eleição, mobilizar as crianças, vou te dar um espaço para colocar as vozes das crianças. Quer enviar para Brasília? Fica à vontade, o projeto é seu” (Profa. Eufrásia).

Apesar do desapontamento causado pela forma como suas colegas se posicionaram, Eufrásia, movida não apenas pelo interesse dos estudantes no tema, mas também pela confiança que a diretora depositara em seu trabalho (*Você tem carta branca!*), deu início ao desenvolvimento da proposta. O projeto ganhou uma dimensão ainda maior quando, por intermédio da diretora, a professora Eufrásia estabeleceu parceria com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) – que consiste em ação conjunta entre as Polícias Militares, escolas e famílias, no sentido de prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes. Ao término do ano letivo, a turma tinha construído alguns produtos autorais, além de ter apresentado melhor desempenho na aprendizagem. Um dos estudantes da professora Eufrásia, por sua produção textual, foi premiado na formatura do PROERD, da qual participaram aproximadamente mil estudantes de escolas públicas e particulares da região da Zona da Mata de Minas Gerais.

De acordo com Paro (2015), o/a diretor/a é responsável pelo bom funcionamento da escola; os sucessos ou insucessos obtidos pela escola sob sua gerência são “olhados de perto” e avaliados pelo sistema. As secretarias de educação, por exemplo, depositam nele/a a responsabilidade pelo quadro geral da aprendizagem dos estudantes, ou, numa perspectiva mais realista, pelos resultados atingidos por suas escolas (índices/escores), conferindo-lhe importante papel no processo de efetivação das políticas.

Assim, ao considerar a premissa de que a experiência é um intercâmbio entre condições objetivas e internas do sujeito (Dewey, 1971), parece coerente interpretar que a atitude adotada pela direção da escola vai potencializar a concretude de experiências formativas. O que acentuamos nas

linhas acima é uma relação (quicá um equilíbrio) entre condições ambientais e internas que parecem fornecer às professoras alternativas necessárias para que possam (re)fazer (novas) experiências singulares, criativas, autônomas, que as conduzam para um lugar superior (autoestima).

A coordenação pedagógica

Apontado em vários estudos (Placco, 2003; Placco; Almeida, 2006; André; Vieira, 2006; Passos *et al.*, 2024) como o instigador para o desenvolvimento profissional docente, o coordenador pedagógico passa a ser apoio no processo de formação docente, o que implica um trabalho coletivo, em parceria. André e Vieira (2006) revelam que o coordenador pedagógico tem uma rotina repleta de atividades, marcada por acontecimentos variados e imprevisíveis, para a qual precisa ter capacidade de mobilizar e construir diferentes tipos de saberes para solucionar os desafios cotidianos. As autoras, aludindo à tensão permanente entre aquilo que a escola pode realizar e aquilo que se espera dela diante das inúmeras demandas que têm emergido no espaço escolar, afirmam que “professores e coordenadores nem sempre podem ou sabem lidar com as possibilidades e os limites da escola e da sociedade, o que aumenta a responsabilidade do coordenador pedagógico na articulação de um trabalho coletivo” (Placco; Almeida, 2006, p. 8-9).

De forma geral, as professoras entrevistadas valorizam a função e a presença do coordenador pedagógico na escola. No entanto, essa valorização está associada à competência profissional demonstrada por quem ocupa o cargo, quase sempre, segundo elas, insuficiente para articular, no coletivo do corpo docente, caminhos para as complexas questões pedagógicas que assolam o dia a dia da escola. As queixas vão desde a falta de experiência do coordenador com o trabalho de sala de aula, até o excessivo tempo que dedica às questões burocráticas e às urgências cotidianas (como falta de professor, conflitos entre estudantes ou entre estudantes e professor, atendimento a pais/responsáveis etc.).

Se o coordenador é visto como agente de transformação da escola, precisando estar atento às brechas que a legislação permite, de modo a poder atuar, inovar e provocar nos professores possíveis inovações (André; Vieira, 2006), o material empírico aponta para algumas dificuldades encontradas por ele para provocar tal transformação. A professora Dália apresenta um discurso que, de modo geral, representa o que emerge das entrevistas:

A coordenação pedagógica não consegue articular o grupo para passar questões relacionadas às particularidades dos alunos, a fim de juntos encontrarem soluções viáveis, porque tem muitos

problemas para resolver no dia a dia e tem uma burocracia que o absorve. O pedagógico acaba vindo em segundo plano. Esse também é um motivo para o professor viver isolado e buscar formação isoladamente (Profa. Dália).

O depoimento da professora Dália remete ao alerta feito por Placco (2003) de que o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por situações que o levam a uma atuação desordenada, ansiosa e imediatista, algumas vezes até frenética. A interpretação que se faz então é a de que tais situações podem ser traduzidas como contrárias à experiência. Como advoga Larrosa (2014), a velocidade com que nos são dados os acontecimentos faz com que a experiência seja cada vez mais rara. Os acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis aos quais estão diariamente submetidos os coordenadores, embora os chamem a acionar vários saberes e a construir novos (André; Vieira, 2006), parece que os impedem de parar, pensar, planejar e rever as próprias ações, conseqüentemente, os impedem de fazer a conexão significativa entre os acontecimentos e fazer experiência. Também impedem a memória, já que cada acontecimento é rapidamente substituído por outro que, embora os excite, não deixa vestígios (porque não *os acontece*). Indicamos situações que não nos permitem sossegar, adentrar a gruta, silenciar para poder ouvir e analisar os chamados que nos conduzam a acionar o processo construtivo. Por isso, “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (Larrosa, 2014, p. 22).

Em seus depoimentos, na medida em que as professoras apontam para o individualismo do outro, elas ressentem-se, ao mesmo tempo, da falta do outro (Larrosa, 2014), da ausência de diálogo e de trocas com o outro. Assim, estabelecemos ligação com aquilo que, na visão das professoras entrevistadas, deveria ser a atribuição de maior valor da coordenação pedagógica, mas que parece adormecida: oportunizar momentos de diálogo entre os professores da escola. Nesse sentido, o depoimento abaixo é elucidativo das demais professoras:

O coordenador não tem feito o seu papel. De jeito nenhum. Não promove debate. Reunião pedagógica praticamente não existe, funciona como mero informe porque ele só usa esse espaço para informar. Não existe planejamento coletivo entre os pares, e isso é muito importante, porque a gente está na escola para somar e não consegue. Por quê? Porque não têm esses momentos que favorecem encontros (Profa. Eufrásia).

Como se vê, o papel do coordenador pedagógico é fortemente atrelado à sua capacidade para promover espaços para o debate e momentos de reflexão entre os professores; espaços e momentos em que possam se expressar, ser ouvidos, ouvir seus pares, em movimento que os leve a somar. Contudo, o que se observa nas entrevistas, representado no discurso da professora Eufrásia, é que essa capacidade não tem sido explorada devidamente. Aquele que, em princípio, poderia ser canal de

intervenção para a criação e a manutenção de “espaços de criação” (Batista, 2017) e reflexão na escola, nos quais o corpo docente pudesse estreitar laços profissionais, é apontado por algumas professoras como um profissional cuja ação tem se mostrado distante de tais objetivos.

Essa difícil situação pode ser justificada, dentre outras coisas, pela “ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP” (Placco; Souza, 2012, p. 15). Mais do que isso, importa destacar que, em alguns contextos educacionais, a coordenação pedagógica é assumida por profissionais que não possuem nenhuma formação na área. É o caso dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais (vínculo de duas das professoras entrevistadas), nos quais a função de coordenador pedagógico é ocupada por professores do quadro efetivo de docentes, não havendo concurso nem cargo previsto para essa especificidade profissional.

Como se vê, o coordenador pedagógico acaba recebendo e assumindo um trabalho que vai além da sua condição profissional. Muitas vezes isso ocorre porque “os profissionais que atuam na escola e o próprio coordenador não têm clareza do papel que a coordenação pedagógica deve exercer” (Passos *et al.*, 2024).

Importa chamar a atenção, contudo, para o fato de que, ainda que ocupe o papel de mediador desse processo, propondo e organizando, a coordenação pedagógica não pode ser considerada a única responsável por algo que deve ser assumido por toda a equipe da escola. Ademais, a sobrecarga de situações variadas e imprevisíveis que marcam o seu cotidiano, para as quais precisa responder com prontidão, é um fator que, apesar de não justificar, sinaliza para dificuldades em priorizar em sua gestão os momentos de diálogo entre os pares e o trabalho coletivo.

A partir das condições objetivas até aqui expostas, representadas pela atuação do gestor escolar e da coordenação pedagógica, de sua relação com os docentes e a forma com que essa atuação/relação pode influenciar no trabalho das professoras entrevistadas, depreendemos que elas se movimentam buscando coerência entre as convicções pedagógicas que desenvolveram ao longo de suas carreiras e aquilo que o ambiente lhes impõe. Dos discursos, é possível inferir que as professoras demonstram capacidade crítica e vontade de aprender pelas experiências, apesar do contexto, por vezes, ser desanimador. Não lhes faltam convicção pedagógica, desejo de fazer o que consideram “certo”, valorização da autonomia e vontade de crescer profissionalmente. Com base na combinação desses fatores, as professoras desenvolveram experiências formativas que estão vivas em suas memórias porque acrescentaram significado às suas aprendizagens como profissionais.

A presença do outro na experiência

Quando o foco é posto nas relações que são estabelecidas entre os professores no interior das escolas, percebe-se, com base nas entrevistas, que, mais uma vez, vem à tona a imagem da *pobreza da experiência* (Larrosa, 2014). Essa pobreza está relacionada com a falta do outro, com a falta de uma língua que permita ao sujeito narrar a experiência e dar sentido ao que lhe passa. Por ser a experiência socialmente construída (Dubet, 1994), a falta do outro impede o seu acontecimento. Importa frisar que Dewey (1971) também considera que toda experiência humana é fundamentalmente social, envolvendo contato e comunicação. Portanto, esses pontos assumem centralidade para a compreensão da experiência pelo professor no espaço escolar.

Nos últimos anos, Larrosa vem esboçando (em estudos e em comunicações) a sua perplexidade relacionada à precariedade de condições oferecidas pela sociedade contemporânea para o acontecimento da experiência, por meio da análise de situações que revelam a *pobreza da experiência* na época moderna. Esse aspecto relacionado à pobreza de experiências do homem contemporâneo é analisado detalhadamente por Walter Benjamin, um dos autores de quem Larrosa “bebe da fonte” para desenvolver o tema. Um dos pressupostos de Benjamin, em sua obra *O Narrador* (1991 *apud* Larrosa, 2014), é a ideia de que no mundo moderno a figura do narrador vem se distanciando cada vez mais de nosso cotidiano, o que tem acarretado consequências na capacidade do sujeito de falar e escrever sobre as experiências.

A passagem de Agamben (2005 *apud* Larrosa, 2014, p. 53), que diz que “o homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência”, é tomada por Larrosa para retratar uma experiência que está ameaçada. Ameaçada porque temos vivido nossas vidas sem conseguir entender o que nos acontece, porque o mundo contemporâneo nos arranca as possibilidades de sermos tocados, afetados ou transformados, porque “a linguagem nos parece vazia e está se tornando impronunciável para nós” (Larrosa, 2014, p. 63). Uma das consequências dessa nossa forma de viver está, segundo o autor, no entendimento de que a experiência não é vista como algo que deva ser narrado pelo homem moderno. Esse entendimento, criticado por Larrosa, também segue na contracorrente da concepção de educação como um processo de *reconstrução e reorganização da experiência* (Dewey, 1959). Vejamos então. Se compreendermos que a educação está relacionada à *reconstrução e à reorganização da experiência* (Dewey, 1959), e se consideramos a premissa de que *a experiência é socialmente construída* (Dubet, 1994), podemos

concluir que a falta da narrativa de experiências pode comprometer a educação e, no caso específico da formação de professores, pode comprometer a construção de saberes docentes.

Com Larrosa, pode-se ver e sentir as ameaças sofridas pela experiência docente ou pela experiência do estudante:

[...] a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência (Larrosa, 2014, p. 55-56).

O que diz o autor está diretamente relacionado a algumas discussões aqui estabelecidas, sobretudo por chamar a atenção para dispositivos que ameaçam nossas chances de aprender pela experiência, que parecem se esforçar para que *nada nos afete*, para que *nada nos aconteça*. Ao denunciar que *a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência*, Larrosa nos provoca a colocar a lente sobre a equipe gestora da escola e as relações estabelecidas entre os professores no espaço escolar. O que tem sido feito para garantir, minimamente, que nem professor nem estudante saiam mudos da escola? Se a escola pode *destruir a experiência* porque dela *voltamos mudos*, é natural pensarmos nas “pessoas” que ocupam esse espaço e em suas capacidades para nele, fazer intervenções válidas. Na perspectiva de Dewey e de Larrosa, importa que o sujeito aprendiz não perca a sua capacidade de apreciar aquilo que tem valor (muitas vezes o valor não está no conteúdo da matéria ou no informe da reunião pedagógica, mas em uma atitude, gesto ou acontecimento que pode colocá-lo em outro patamar); o que importa é que o sujeito siga sua vida aplicando aquilo que aprendeu, dando sentido (ou percebendo a sua falta, segundo Larrosa) às suas experiências futuras.

Se o que nos move é aquilo que queremos narrar para os outros (Larrosa, 2014), deveria ser valoroso para o espaço escolar (representado aqui, sobretudo, pela equipe gestora) considerar o professor como profissional que tem o que dizer, que necessita construir com os outros uma língua que lhes permita elaborar o sentido ou a falta de sentido (Larrosa, 2014) daquilo que lhe acontece no espaço escolar. De acordo com o pensamento de Dewey (1959, 1971), os professores podem alcançar esse objetivo se forem partícipes de um regime democrático que lhes confira liberdade para exercitar a troca, o diálogo, a humildade e criar espírito de solidariedade.

Acresce-se a esse quadro o pressuposto de que o saber docente adquirido na prática pedagógica necessita ser comunicado e discutido de forma mais abrangente, uma vez que a socialização profissional das práticas aprendidas pela experiência permite a valorização do professor. Sobre isso, Roldão (2007)

alerta que a *comunicabilidade e a circulação* (aspectos do saber docente) talvez sejam o que mais afastam o professor da possibilidade de legitimar um conhecimento profissional pleno. Isso porque o praticismo atribui forte ênfase aos conhecimentos tácitos, sobre os quais, segundo a autora, o professor precisa exercer “a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e perante outros” (Roldão, 2007, p. 101). Esse movimento, feito a partir da *discussão na comunidade de pares e perante outros*, é essencial para que se dê visibilidade aos saberes construídos pelos professores.

Nessa direção, as entrevistas enaltecem o espaço-tempo destinado às trocas no interior da escola como o grande *boom* para o processo de construção de saberes docentes das professoras da pesquisa e dar visibilidade a eles. Elas parecem reivindicar por “espaços de criação”, entendidos aqui como espaços que as considerem como profissionais que têm o que dizer e que necessitam dizer; espaços onde elas possam falar e ser ouvidas, onde suas experiências possam ser partilhadas e, eventualmente, confirmadas pelos pares.

A professora Verbena, por exemplo, considera os momentos de reunião pedagógica promovidos pela coordenação de ensino, onde a presença do outro pode propiciar o confronto de ideias, como provocativos. É um discurso que nos remete para a ideia de desconstrução e desocultação do saber tácito, conforme elabora Roldão (2007). Vejamos o que diz a professora Verbena:

A experiência de estar numa reunião com o meu parceiro de trabalho me ensina muito. O meu parceiro me fala: “Você está propondo esse tipo de atividade? Eu acho que não vai dar certo.” Eu penso: “Como ele está falando que não vai dar certo?” Então, começo a discutir com o outro e vou dando razão para aquilo que eu fiz. Eu começo a confrontar aquilo que a minha experiência me provoca a responder naquele momento e a experiência do outro também. Naquele confronto eu posso ampliar aquilo que eu penso sobre o assunto, a partir da minha experiência (Profa. Verbena).

Observe que é no confronto de ideias, provocado por uma observação feita por um colega, que a professora Verbena amplia o seu conhecimento sobre determinado assunto ou, de acordo com Roldão (2007), constrói um saber sistematizado, passível de comunicação. Ela usa a sua disposição de diálogo e abertura para se lançar a outros colegas e, a partir de sua capacidade intelectual, estabelece ligação entre o antes e o depois, entre aquilo que pensava e aquilo que seu colega lhe levou a pensar. Ou seja, ela estabelece relações entre situações, posições e concepções, numa combinação entre o tentar e o sofrer as consequências desse tentar e, nesse movimento, adquire conhecimento e até mesmo produz um novo conhecimento. Em relação à produção teórica pelo professor, Verbena, que também acumula a função de coordenadora pedagógica em uma das escolas em que atua, ressalta a importância do papel

do outro, que pode ser o próprio coordenador pedagógico: *“O professor precisa que alguém diga a ele que está fazendo uma teoria, porque ele não costuma se assumir como produtor”* (Profa. Verbena). Em suma, pode-se dizer que o movimento feito/sofrido por Verbena no exemplo dado é, em sua essência, a experiência: ao alcançá-la, a transforma.

Como se vê, as reuniões de planejamento permitem ao professor exercitar a postura reflexiva, em muito motivada pela presença do outro, com suas percepções, opiniões e críticas. O movimento reflexivo, ancorado na análise que a professora faz sobre a sua própria prática, segundo Wittorski (2014), garante não apenas a transformação das práticas em conhecimentos, mas contribui também para uma aprendizagem sobre as regras que orientam suas ações. São aprendizagens que concorrem para a construção de princípios e convicções pedagógicas pelo professor; aprendizagens que vão, gradativamente, lhe dando segurança para consolidar sua prática docente. Para além da possibilidade de desenvolver essas aprendizagens, as reuniões de planejamento contribuem para minimizar entre as professoras sentimentos negativos relacionados ao currículo, ao desenvolvimento das atividades e à organização escolar, como expressam as professoras Eufrásia e Margarida, respectivamente: *“As escolas da Prefeitura não têm coesão porque os professores não conversam, não tem um planejamento, cada um trabalha de um jeito, não tem um norte, nada”*; *“A gente não vê a escola como uma filosofia de trabalho, não há um trabalho comum, planejado, é aquele balaio de gato, cada um trabalhando sozinho, quando seria muito mais fácil e mais proveitoso se a gente dividisse e tivesse uma linha de trabalho”*.

A professora Dália relata ter trabalhado em uma escola em que pôde vivenciar uma *“experiência bem rica”*, segundo suas próprias palavras. Nessa escola, a coordenadora, motivada por conversas com o grupo de professores, bem como pela preocupação com o expressivo número de estudantes com distorção na relação idade/série, apresentando sérias lacunas na aprendizagem, propôs uma intervenção pedagógica. A proposta foi levada para o grupo, discutida vastamente e, após a aprovação de todos, foi colocada em prática. Direcionada para as turmas de 4º ano, a experiência do *“rodízio”* (nome pela qual ficou conhecida na escola) consistiu em agrupar os estudantes por nível de aptidão na aprendizagem da leitura e da escrita, em três salas diferentes, sendo que em cada uma das salas havia uma professora: aqueles que ainda não eram alfabetizados ficavam em uma sala; os que apresentavam nível intermediário iam para outra sala; os estudantes que já escreviam e produziam textos ficavam em outra sala. Segundo a professora Dália, *“o tempo ficou distribuído de maneira que nem o que sabia muito ficava prejudicado pela impossibilidade do professor em não poder avançar, nem o outro ficava isolado”*. Esse rodízio, feito duas vezes por semana durante alguns meses, suscita questionamentos sobre alguns aspectos pedagógicos, sobretudo relacionados às resistências que ainda hoje muitos

professores têm para lidar com turmas heterogêneas. A professora expõe o seu entendimento:

Nem todas as pessoas acham que você deve separar alunos, mesmo que tenha sido só por dois dias na semana. Acham que é uma forma de discriminar o aluno. Igual a antigamente que tinha turma A, B, C, D. Algumas experiências na educação foram ficando estigmatizadas e essa foi uma delas, a de não se separar os alunos, porque a sala heterogênea propicia o confronto produtivo. Eu concordo com isso, mas a experiência do rodízio revelou que tanto o aluno que não sabia ler nem escrever se sentiu motivado porque viu que o outro da outra sala também não sabia e que eles estavam no mesmo patamar, quanto o aluno que estava lá na frente, pode deslanchar, teve ganhos até porque não precisou ficar o ano inteiro só com aquele conhecimento básico, ele teve outros momentos de estar com outras pessoas e fazer outros tipos de troca. Eu achei fantástica a experiência! (Profa. Dália).

A experiência, levada a cabo pelo corpo docente e pela coordenação pedagógica, endossada pela direção, rompeu com alguns estigmas educacionais, como a homogeneização do perfil das turmas; questão que, segundo Dália, foi extensamente discutida justamente pela falta de consenso entre os professores. Ao término da execução da proposta, a avaliação que a professora e os seus pares fizeram foi muito positiva, *“principalmente pelo avanço que os alunos tiveram”* (Profa. Dália). Para além dos objetivos voltados para a aprendizagem dos estudantes, a proposta também contempla objetivos para a formação docente. A força que a proposta ganhou no interior da escola, em muito pelo engajamento comprometido dos professores, foi resultado do molde como se deu: um processo dialogado e negociado entre os pares. Essa experiência, considerada *fantástica* por Dália, confirma a premissa de que a prática enseja experiência formativa.

Esse exemplo é representativo do trabalho coletivo e do encontro com o outro, tão conclamados nas entrevistas quando o assunto se volta para a equipe gestora da escola. Apesar do suposto êxito, tanto para os estudantes envolvidos quanto para os professores, a continuidade da proposta não pode ser garantida devido à mudança da equipe gestora da escola. A professora Dália aproveita essa experiência para lamentar a falta de continuidade e visibilidade de bons projetos que frutificam do trabalho intelectual e coletivo de professores. Para ela, um projeto dessa natureza, que ao formar o estudante, forma o professor, *“só poderia virar uma política pública se ouvissem os professores, se conhecessem suas práticas”*.

Lamentavelmente, são raros, no material empírico, exemplos de práticas desenvolvidas com base na coletividade e nos encontros com os pares, como esse relatado pela professora Dália. Atualmente, as professoras dizem predominar em suas escolas um cenário no qual: ouve-se pouco o professor, como se ele tivesse pouco ou nada a dizer; propiciam-se ínfimos momentos de encontro com os pares, como se esse tempo fosse um tempo perdido; chama-se raramente o coletivo docente para pensar em soluções criativas para problemas da escola. A esse quadro desalentador, acresce-se outro

de natureza física e estrutural. Sob o prisma das variáveis que interferem nos resultados do IDEB, Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) problematizam alguns fatores, dentre eles as condições objetivas do espaço escolar para a efetivação do referido desenvolvimento. Os autores constatam, *in loco*, não ter havido investimento pedagógico significativo nas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida: “não vimos nas escolas espaço para o trabalho coletivo, seja para reuniões em que pudessem dirimir possíveis dúvidas quanto a procedimentos didáticos e relações interpessoais, seja para pensarem juntos nos problemas coletivos vivenciados pela escola” (Calderano; Barbacovi; Pereira, 2013, p. 20). Ou seja, além das barreiras postas pelo fenômeno da falta do outro, em algumas escolas a falta de espaço físico surge como mais um complicador. Com isso, extinguem-se cada vez mais as possibilidades de práticas pedagógicas que possam transcender os muros da escola.

A pergunta que fazemos é: onde está, na escola, o espaço do professor, um espaço onde ele possa, a partir da presença do outro e com o outro, fazer, sofrer ou narrar suas experiências? Isso contribuiria para o professor aprender na e pela experiência (sua e do outro) e, em um clima em que o diálogo entre os pares é afirmado, poderia ele sistematizar o saber incorporado e, quiçá, comunicá-lo. Ao contrário disso, a valorização de suas experiências pessoais e profissionais mostra-se insuficiente para a construção de espaços que prezem pelo desenvolvimento de *instrumentos intelectuais que levem à capacidade reflexiva* (Imbernón, 2011). Esse cenário tende a minar a riqueza das práticas, principalmente pelo fato de os professores verem “o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (Nóvoa, 2013, p. 226). Pois, enquanto o professor está na escola tentando se redescobrir, muitas vezes aprendendo pela “experiência do pior” (Batista, 2017), com vontade de socializar suas experiências, paradoxalmente cresce o apelo à intervenção de especialistas a fim de indicarem caminhos para a resolução das mazelas que afetam a escola pública brasileira.

Importa aqui esclarecer que a *experiência do pior* é expressão utilizada por Batista (2017) para designar uma experiência que, estando associada a contextos desfavoráveis (turmas numerosas, estudantes com necessidades educacionais específicas, precárias condições socioeconômicas de estudantes e suas famílias, falta de diálogo na escola entre os pares, mecanismos de controle sobre o trabalho docente sugeridos por políticas educacionais conservadoras), podem de um lado conspirar contra o processo de aprendizagem de professores que se dá por meio das experiências vividas e, por outro, ser-lhes útil, funcionando para desencadear aprendizagens docentes, servindo de âncora para a atribuição de sentido às suas ações.

Não apenas o sistema, mas a escola pode ser um mecanismo para a invisibilização do professor e de sua competência. Por isso, comungamos com Nóvoa (2013) a necessidade de modelos de gestão e de

políticas educacionais que “reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria do ensino’” (Nóvoa, 2013, p. 226).

Considerações finais

Este estudo buscou adentrar na realidade profissional de treze professoras dos anos iniciais do ensino fundamental – possuidoras de práticas pedagógicas reconhecidamente competentes e eficazes pelos seus pares e pela comunidade escolar –, a fim de compreender a dinâmica entre elementos do espaço escolar em que atuam e suas possibilidades de fazer experiências e, eventualmente, ampliar seus conhecimentos profissionais por meio delas. Considerar a *experiência* como força motriz para a formação do professor como docente e buscar compreender fatores que têm contribuído ou enfraquecido suas possibilidades de fazer experiências, sugere que este estudo esteja no cerne de um debate necessário à sobrevivência do trabalho do professor como sujeito autônomo da própria prática.

Boa parte do movimento reflexivo e argumentativo das professoras entrevistadas incide sobre potencialidades e dificuldades que o espaço escolar oferece, não apenas ao trabalho, mas à sua formação. Elas são unânimes em defender a importância desse espaço para o processo de aprendizagem profissional de todo docente, na perspectiva mesmo da *formação em contexto*. No entanto, reconhecem que tal possibilidade encontra alguns obstáculos que se presentificam inicialmente associados à dimensão macro do sistema educacional (por exemplo, as políticas educacionais), mas que vão resvalar na microestrutura relacionada ao funcionamento das escolas (representada sobretudo pela atuação da direção escolar, da coordenação pedagógica e pelas relações profissionais que se dão em seu interior) e, de alguma forma, influenciar suas práticas pedagógicas.

Os resultados apontam que essas professoras, embora possam reconhecer (algumas delas) o papel pouco eficaz da gestão escolar no que tange a estímulos empreendidos em prol de sua prática docente e, por conseguinte, de suas experiências formativas, elaboram suas experiências buscando coerência interna entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece. Nesse movimento, é possível confirmar que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas – como a atuação da direção escolar e da coordenação pedagógica –, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um.

Sendo assim, não é apenas a experiência que o professor vivencia no espaço escolar, mas a deliberação reflexiva sobre ela que lhe permite criar estratégias para manter o seu crescimento

profissional mesmo frente ao contexto adverso que, muitas vezes, assola o seu cotidiano escolar. Por meio da atividade reflexiva, o professor pode defender ou se contrapor a estruturas que afetam o contexto em que está inserido; pode adaptar a sua prática ou rejeitar essa possibilidade. Nesse sentido, destacamos a disposição reflexiva do docente como condição essencial para que ele possa, pouco a pouco, consolidar a sua docência em bases sólidas.

As argumentações aqui expostas chamam a atenção para o fato de que a experiência não se processa exclusivamente no interior do sujeito, mas que há elementos fora dele que a originam e a alimentam, como é o caso da estrutura que compõe o ambiente escolar em que atuam as professoras da pesquisa. Ao mesmo tempo em que elas reconhecem elementos que interferem em seu trabalho e sugerem esvaziar a experiência de seu sentido, elas demonstram postura crítica que resiste, muitas vezes, à tendência ao trabalho solitário e individual que o sistema e a equipe gestora da escola possam incutir em suas práticas. Reafirmamos, neste estudo, aquilo que é destacado por Dewey e Larrosa: a importância de condições sob as quais o professor (em permanente formação) seja tocado e sensibilizado, podendo extrair das circunstâncias físicas e sociais tudo que contribua para a construção de experiências válidas, dando continuidade ao processo de crescimento profissional.

Tendo como foco as relações que são estabelecidas entre as professoras e os seus pares no interior das escolas em que atuam, percebe-se que esta seara é, talvez, a que mais contribui para que elas experimentem a *pobreza da experiência* (Larrosa). A falta de tempo para o encontro (a maioria das professoras têm jornada de trabalho intensa, atuando em dois turnos e algumas vezes em duas escolas), a ausência de uma coordenação pedagógica que promova reuniões para mediações e reflexões sobre as aprendizagens de cada um e sobre as aprendizagens efetuadas pela socialização profissional, aliada ao individualismo presente em algumas condutas docentes, são fatores que, na visão das professoras, concorrem para essa “pobreza”, para o pouco aproveitamento da experiência.

Quando as professoras olham para suas trajetórias formativas pelo “retrovisor” parece ganhar força em seus pensamentos a reivindicação de espaços de formação que valorizem as experiências e promovam experiências por meio do diálogo com os seus pares profissionais. Decerto, elas clamam por “espaços de criação”, entendidos aqui como espaços nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam as molas propulsoras para o contínuo processo de formação e de construção de saberes docentes, numa ambiência em que o diálogo entre os pares possa ser afirmado; espaços que consideram o professor como sujeito que faz experiência e que, a despeito desse fazer, tem o que dizer e necessita dizer. Com efeito, o ponto que ganhou vulto nas entrevistas diz respeito à reivindicação das professoras para que as escolas se organizem de modo a valorizar esses “espaços de criação”.

Os resultados apontam, ainda, para a positividade que algumas ações da gestão escolar e da coordenação pedagógica podem representar para a formação docente e a aprendizagem profissional que se dá no chão da escola. Chamamos atenção para a perspectiva de que o ponto de partida e o ponto de chegada dessas ações estejam em afinação com a “matéria prima” que o professor leva consigo, no sentido de se assentarem em experiências vividas pelo docente como componentes de sua própria formação. Em alguma medida isso poderia colaborar para a concretude do slogan tão difundido nos últimos tempos, mas pouco experimentado: a escola sendo, de fato e de direito, *lócus* privilegiado de formação docente. Fazemos essa afirmação conscientes da necessária presença da teoria para a solidez do conhecimento da prática profissional.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.
- BATISTA, Deniele Pereira. **Experiências do tornar-se professora**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.
- BATISTA, Deniele Pereira; LÜDKE, Menga. Fazer experiência pela professora dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das atuais políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015237, p. 1-22. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100159&script=sci_arttext. Acesso em: 29 ago. 2024.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002.
- BALL, Stephen. The Editor Interviews. Interview with Professor Stephen Ball, Editor of Journal of Education Policy. **Education Arena**. Expert Interviews. London and New York: Routledge, 2011.
- CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). O que o Ideb não conta? considerações iniciais. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). **O que o Ideb não conta?** Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 11-30.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Publishing, 1967.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÖRNBERG, Marta. **Políticas conservadoras e formação docente**. Vídeo da palestra do I Encontro do Centro de Estudos em Políticas Educativas – CEPE: políticas conservadoras na Educação Básica. 2020.

NÓVOA, Antônio. Entrevista com o professor Antônio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: diretor ou gerente?** E-book, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wa6ZCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=Diretor+escolar:+diretor+ou+gerente>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. Coordenadores pedagógicos: reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao docente iniciante. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-22, jan./dez. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Ana Carolina de Souza Caetano Oliveira.