
A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: QUAL O LUGAR DA EXPERIÊNCIA?

Deniele Pereira Batista*

Resumo: Este artigo, recorte de uma pesquisa que problematiza o lugar da *experiência* no processo de *tornar-se* professora dos anos iniciais do ensino fundamental, tem como objetivo discutir algumas especificidades relacionadas à construção de saberes docentes. Pressupostos teóricos de Dewey, Larrosa e Dubet fornecem apoio para o movimento compreensivo associado ao termo *experiência*. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados aproximam-se dos princípios da *entrevista compreensiva* (KAUFMANN, 2013). As análises evidenciam a prática pedagógica como instância privilegiada para aprendizagens docentes, sobretudo por ensejar experiências com significância, ainda que careça de compartilhamento com os pares profissionais, por meio de processos de mediações e reflexões.

Palavras-chave: Experiência; prática pedagógica; saberes docentes; professoras.

Introdução

Nas décadas de 1980 e 1990 os estudos sobre formação de professores começam a fazer menção aos saberes docentes e aos saberes da experiência (SHULMAN, 1987; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2011), ao professor que reflete na e sobre a sua própria prática (SCHÖN, 1992), ao professor-pesquisador (ZEICHNER, 1992, 1998), às relações entre saber docente e pesquisa docente (LÜDKE, 2001, 2009; LÜDKE; CRUZ, 2005), dentre outros estudos que, em síntese, representam um esforço de compreensão dos processos de profissionalização dos professores pela ótica dos próprios professores. É, portanto, a partir dessa lógica que a questão do saber dos professores, suas especificidades e processos de construção, ganha espaço neste trabalho.

Em conformidade com a lógica cujo foco são os professores e seus conhecimentos e saberes, progride-se no entendimento de um modelo de formação docente no qual a prática docente seja considerada como instância de formação e de produção de saberes docentes. Estudos apontam para a importância dessa instância no processo de aprendizagem docente,

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professora dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII /UFJF. Email: deniele.batista@ufjf.edu.br



supondo que boa parte daquilo que o professor precisa aprender pode se efetivar a partir das possíveis mobilizações de saberes que a prática pode suscitar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2011; NÓVOA, 1992, 2009; ZEICHNER, 1992, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Não podemos ignorar, contudo, que é antiga a investida em favor da prática como fonte de múltiplas aprendizagens docentes. Estudos de John Dewey, por exemplo, existentes há mais de um século, já preconizavam essa dimensão como parte inerente a uma formação adequada de professores.

Apesar de cultuada como instância de formação docente, não se sabe exatamente que prática é esta, nem o que, de fato, tem ensinado ou provocado o professor a aprender. Nesse diapasão, o estudo foca nas experiências vividas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com efeito, experiências que tenham contribuído com o processo de construção dos seus saberes docentes e, por conseguinte, com suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, pressupostos teóricos de Dewey, Larrosa e Dubet 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); c) de elaboração da experiência social, no qual o sujeito precisa articular lógicas de ação diferentes para constituir a subjetividade e a sua reflexividade (DUBET, 1994).

Cada um desses autores, embora possuam perspectivas próprias, convergem no sentido de defender a capacidade de formação ou de transformação da experiência para aquele que a vive, e ainda a possibilidade de transmissão de seus efeitos a outros sujeitos em formação. Eles problematizam o papel formativo da experiência (tomando esta como constituidora do sujeito), discorrendo sobre elementos possibilitadores e impossibilitadores da mesma. Os primeiros elementos incluem situações nas quais o sujeito é autor do processo de conhecimento, a partir de atividades reflexivas e do distanciamento crítico. Os segundos, por sua vez, envolvem situações relacionadas ao simples fazer, a atividades rotineiras e corriqueiras, e, portanto, sem conexões e significações para o sujeito. O sujeito que vive a experiência constata que algo lhe toca e, por conseguinte, lhe transforma, sendo a sua disposição reflexiva fundamental nesse processo. De forma geral, essas perspectivas teóricas 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. Sendo assim, tendo a formação docente como horizonte, o estudo dispensa especial atenção às condições internas do professor e também às condições que o espaço escolar lhe oferece para que possa fazer experiências e ampliar o seu horizonte de aprendizagens pessoais e profissionais.

1. Metodologia

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de treze (13) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de seleção dos sujeitos do estudo seguiu o caminho trilhado por Borges (2004, p. 98), partindo de um informante, já conhecido, que indicaria um outro professor como “participante apropriado” para a pesquisa, tomando por base seus próprios parâmetros. Foram, assim, definidos como critérios para a constituição da amostra, professores que: a) tivessem formação em Pedagogia; b) lecionassem (ou tivessem lecionado) nos anos iniciais do ensino fundamental por pelo menos quatro anos; c) possuíssem vínculo com a rede pública de ensino. A amostra foi constituída integralmente por professoras: quatro (4) vinculadas à rede federal de ensino; duas (2) à rede estadual e, sete (7) pertencentes à rede municipal de ensino. Dez (10) professoras residem e trabalham no município de Juiz de Fora/MG e as demais estão localizadas no estado do Rio de Janeiro.

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.

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 buscou durante a realização das entrevistas se aproximou mais de uma conversa entre iguais do que, por exemplo, de um questionário administrado de cima para baixo.

As treze professoras entrevistadas são profissionais reconhecidas pelo comprometimento com a aprendizagem dos alunos, exitosas em suas práticas docentes e respeitadas no meio escolar. Decerto, a trajetória de cada uma contribuiu solidamente para o resultado desta pesquisa e influenciou sobre ele. Importa assinalar que as professoras, sujeitos da



pesquisa, foram identificadas por nomes de flores preservando-se a letra inicial de seus nomes reais.

1. As professoras, sujeitos da experiência

Início este percurso evocando a imagem de professoras que se formam continuamente no “chão da escola”, professoras que possuem um saber prático que lhes permite ver, interpretar e diagnosticar situações, a fim de responderem aos “chamados” docentes, e ainda a imagem de professoras comprometidas com o ensino, num movimento fortemente ligado à ideia de *fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2005).

Os dados permitem apontar que o sentido e a relevância da profissão se dão atrelados ao compromisso que as professoras assumem com o social e a formação para a cidadania, como uma espécie de elo que as mantém firmes na profissão, resistindo, muitas vezes, às condições desfavoráveis que o contexto escolar pode lhes oferecer. O depoimento da professora Jacinta é elucidativo nesse sentido:

O que eu faço hoje para mim não é vantagem nenhuma, as aprovações que eu consigo, a alfabetização que eu consigo promover nos meus alunos, isso não é vantagem nenhuma. Eu acho que vantagem foi o que eu consegui antes de entrar na rede federal, que eu não tinha pais que me ajudassem, não tinha livros, trabalhava longe toda vida, viajava uma hora de ida, duas horas de volta, crianças que nem faziam uma ideia para que estavam na escola, além da comida que ganhavam na hora do recreio. Então, eu acho que nessa hora eu realmente fui professora, nessa hora eu realmente fiz diferença na vida delas. Essas crianças de hoje, se elas ficarem em casa, vão aprender a ler também, independente de tudo. Eu posso aperfeiçoar o processo, acelerar o processo, mas eu ensinei mesmo antes de vir para cá.

Importa destacar a relevância do discurso da professora no que tange à sua percepção sobre a função docente. O grau de valor atribuído ao papel que desempenha como docente está associado, dentre outras coisas, ao contexto em que atua (compreendendo aqui a comunidade na qual os alunos estão inseridos, as características dos alunos, suas expectativas, as formas de acesso à informação e até mesmo as condições de trabalho docente). Embora o exercício da profissão seja, na percepção dessa professora, visivelmente mais difícil e desafiante em contextos menos favoráveis, é neste terreno que ela deposita os valores mais elevados de sua função docente. Igualmente, pode-se dizer que é neste terreno que a professora deposita o valor de suas experiências.

O pensamento da professora Jacinta evoca a experiência e o sujeito da experiência. Como alerta Dewey (1959), todos estão de acordo que o discernimento das relações entre as



coisas (discernimento que, de acordo com o referido pensamento de Freire, é solicitado do professor no exercício de sua prática docente) é a parte puramente intelectual; cometem um erro, porém, ao acreditarem que se possam perceber as relações sem a *experiência*, isto é, sem a combinação do tentar e do sofrer as consequências desse tentar. Dewey (1959) diz fazer parte da natureza da experiência um elemento ativo e outro passivo (*ação ativo-passiva*), que indicam o agir do sujeito sobre a experiência e o padecer algo decorrente desse agir.

Apresentando semelhança com o pensamento da professora Jacinta, o depoimento da professora Sálvia permite adentrar um pouco mais a ideia de sujeito da experiência:

Ser educadora é sonhar que você consegue transformar, porque a minha paixão pela educação é a capacidade que a gente tem de transformar, de ser muito mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever. E você é capaz disso mesmo, você é um instrumento de transformação. Têm momentos na vida da gente que isso vai murchando, você vai perdendo essa ânsia, mas na hora que você volta para a sala de aula! Semana passada eu estava num desânimo por fatos que aconteceram dentro da minha escola, fatos administrativos que mexem com a gente. Estava passando mal, uma dor de cabeça horrível, mas quando cheguei na sala de aula e olhei para as crianças, pensei: “Eu tenho tantos médicos aqui dentro, engenheiros, presidentes, políticos, futuros professores. O que eles têm a ver com a minha enxaqueca, com o meu mal-estar com a administração da escola? Eles não têm nada a ver com isso. Eles são muito mais do que isso. E eu também sou mais do que isso”. (Prof^a. Sálvia)

A professora realça o seu compromisso com os alunos, para além das condições desfavoráveis que possa estar enfrentando na escola ou na vida pessoal. Sua prática está atrelada ao amor pelo magistério; magistério que lhe proporciona o sentimento do compromisso com a transformação de realidades. Nesse sentido, para ela, ser professora extrapola o ato de “ensinar a ler e escrever”, inscrevendo-se numa matriz de formação mais plena que liga a profissão ao trabalho social.

As duas professoras depositam na profissão docente, com todas as adversidades a ela subjacentes, o valor de suas experiências. Seus discursos, que são representativos das demais professoras, apresentam similaridades relacionadas às percepções que têm acerca da importância do papel social por elas desempenhado, por exemplo, sobre a representatividade de “emancipar” alunos. Percebe-se que essas professoras fizeram um movimento combinado de tentativa (aspecto ativo da experiência) e de sofrimento (aspecto passivo da experiência). Ou seja, elas se referem a momentos da carreira que deixam entrever o empreendimento de ações (o agir sobre a experiência) e as consequências dessas ações, sofridas e pensadas por elas (o padecimento de algo decorrente desse agir). O resultado disso? Em alguma medida, conseguiram ter o discernimento das relações que cercam a sua profissão e até mesmo



condições de criar dispositivos de resistência a essa *função de muito sofrimento* (Prof^a. Sálvia): a parte intelectual foi envolvida. Todavia, esse movimento não se inscreve unicamente à dimensão intelectual, mas envolve emoções, percepções, enfim, envolve o agir e o sofrer. Com base em Dewey, pode-se inferir que essas relações foram estabelecidas pelas professoras pela via da experiência, uma vez que passaram por situações que permitiram refletir sobre suas práticas.

O movimento dessas professoras também pode encontrar aporte interpretativo no *princípio da paixão* de Larrosa (2011, 2014). Para este autor, não se pode captar a experiência pela lógica da ação, mas por uma lógica da paixão, por uma reflexão do sujeito sobre si enquanto sujeito passional. No momento do padecimento ou do sofrimento, correlatos à experiência, o sujeito não é nem ativo nem passivo, mas passional, ou seja, assume o sofrimento como possibilidade de experimentar.

“Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. [...] A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2014, p. 29)

O sujeito apaixonado não tem a posse de si mesmo, porquanto é dominado ou cativado por algo que se lhe advém do exterior. Cite-se o depoimento da professora Jacinta, diante do contexto da escola federal à qual é vinculada (um contexto bem mais favorável do que aquele que dispunha em outra rede, no início de sua carreira, no qual realizava o seu trabalho contando com ínfimos recursos), em não perceber o ato de aprovar ou de alfabetizar seus alunos como vantagens. Observe-se ainda a afirmação da professora Sálvia de que encontra gás e ânsia ao perceber o tamanho de sua responsabilidade quando entra em sala de aula e olha para seus alunos. Nesses casos, é como se as professoras vivessem uma tensão entre a liberdade e certa servidão, de modo que o que querem é “viver seu cativeiro, sua dependência daquele por quem está apaixonado” (LARROSA, 2014, p. 30).

2. As dimensões teoria-prática na aquisição de saberes docentes

De forma geral, o que se depreende dos relatos das professoras é que os seus saberes se constroem e se moldam de acordo com experiências adquiridas pela ação, num movimento de valorização do caráter prático desse saber, ainda que com nuances de diálogo com a teoria.



Essa interpretação coaduna-se com as constatações de Tardif (2000, 2011) de que os professores tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade no ensino: “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2011, p. 21). De fato, uma premissa que encontra ressonância no depoimento da professora Eufrásia quando afirma que, ao contrário de se ver diante de *uma receita de bolo para copiar*, a prática diária representa *uma possibilidade de produzir conhecimentos*. Parece que isso nos coloca diante da condição de que algumas “coisas” vivenciadas na prática permitam a elas (re) construir ou fundamentar uma teoria. Mais do que isso, permitem o início da construção de uma teoria própria, ou a elaboração de propostas teóricas inovadoras. O depoimento da professora Eufrásia demonstra que a teoria sem a prática ficaria pairando num “supernível”, sem a devida aplicação. Assim, ela parece atribuir uma espécie de *status* para o conhecimento produzido na e pela própria prática pedagógica.

Dewey (1959) pode explicar a predominância assumida pela prática sobre a teoria no processo de construção de conhecimentos docentes dessas professoras. Ao chamar a atenção para os inúmeros conhecimentos inassimilados que assolam o mundo, o autor adverte:

Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria. Ela tende a converter-se em meras fórmulas verbais, numa série de “deixas” utilizadas para tornar desnecessários e impossíveis o ato de pensar ou a elaboração de verdadeiras teorias. (DEWEY, 1959, p. 158)

A interpretação que se faz, portanto, é que as professoras enaltecem a prática quando a mesma se encontra associada a experiências (formativas). Dito em outras palavras, as professoras parecem valorizar momentos da prática que ensejam experiências, pois somente estas *dão origem ou conduzem determinada teoria* (DEWEY, 1959). É o que a professora Eufrásia nos mostra ao afirmar que a sua aula sobre drogas ganha significado no processo de aprendizagem dos alunos a partir do momento em que ela consegue adotar uma pedagogia que associa a teoria estudada sobre a temática à experiência pedagógica anterior (um projeto por ela desenvolvido sobre esse tema). Em alguma medida, é a constatação, também, de que as professoras conseguem produzir teorias próprias.



Ao afirmar que *é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável*, Dewey (1959) explica, também, o fato de as professoras selecionarem algumas teorias e rejeitarem outras, revelando um saber singular desse grupo de docentes. Essa demonstração vem acompanhada de certa autonomia e destreza, o que permite a elas fazerem as suas “seleções”. As professoras têm um *feeling* que lhes permite eleger determinadas teorias, como nos mostra a professora Camélia:

Para a prática em sala de aula é essencial que a gente tenha conhecimento teórico. E o que fazemos com esse conhecimento teórico? A gente faz uma análise e isso vai sendo consolidado aos poucos dentro do que acreditamos ou não. Não adianta uma teoria ser muito bacana, envolver vários elementos, se eu não me toco com ela. Assim, não consigo levá-la para o chão da sala.

Nota-se que a apropriação ou não de determinada teoria pela professora tem relação com o seu sistema de valores, funcionando como uma espécie de catalisador. As professoras entrevistadas apoiam suas práticas em teorias (educacionais e outras) que assumem grandeza significativa relacionada às suas atitudes e decisões. São referenciais teóricos que lhes tocam, que geram identificação. Tendo em vista as potenciais contribuições para as suas práticas pedagógicas, elas filtram, selecionam e hierarquizam os conhecimentos teóricos. Ou seja, no momento em que realizam a filtragem de teorias, as professoras priorizam aquelas que aderem às suas práticas. O depoimento da professora Verbena é representativo:

De que forma a prática me despertou saltos de necessidade de buscar e de dialogar com teorias que embasam a minha prática pedagógica? Eu me senti desafiada por aquela criança que estava ali. Eu achava que estudava para provocar uma mudança no outro e que essa mudança não passava por mim. (Prof^a. Verbena)

A professora reconhece que a sua busca por estudos e teorias, mais do que contribuir para provocar mudanças em seu aluno (ele provavelmente poderá usufruir das vantagens de ter uma professora estudiosa), é motivada pela necessidade que ela mesma tem de mudar, de se embasar e se tornar mais capaz para dar conta do desafio que o aluno lhe impõe. Parece mesmo que a professora Verbena incorporou valiosa compreensão, a de que na dinâmica que envolve a construção dos saberes docentes teoria e prática se complementam mutuamente, são indissociáveis.

Estamos diante de professoras que atribuem, de fato, forte valorização ao saber prático que lhes fornece a sabedoria para lidar com as questões do dia a dia da escola, ao mesmo tempo em que tecem elogios ao saber teórico, como imprescindível para “dar vida” às



práticas. Portanto, é na experiência promovida por essa trança que elas encontram um sentido para seus fazeres pedagógicos.

3. A construção de saberes docentes no “chão da escola”

As professoras entrevistadas mostram a realidade da escola como uma espécie de “caixa preta” que precisa ser decifrada, quase como uma ideia metafórica que dê conta do seu papel de educadoras. Nesse sentido, algo notável no material coletado é a clareza com a qual elas demonstram a imprescindibilidade de estarem em constante movimento de busca por aperfeiçoamento profissional. Tal imprescindibilidade se estabelece atrelada, sobretudo, às inúmeras dificuldades que surgem no dia a dia da escola, dentre as quais as mais citadas são: 1) atendimento a crianças com deficiências (autismo, paralisia cerebral, paraplegia e surdez), na perspectiva da inclusão; 2) contato com famílias desestruturadas por motivos diversos (pais e/ou irmãos de alunos envolvidos em crimes, usuários de drogas, presidiários); 3) condução da aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas e/ou desinteressados; 4) trabalho com turmas numerosas e com parcela significativa de alunos “indisciplinados”.

A imagem que se pode depreender desse quadro é a de superação da “pedagogia da certeza” (JAPIASSU, 1983), pela clareza com a qual as professoras expressam a impossibilidade de o professor alimentar a ilusão do porto seguro, das evidências enganosas e da quimera das teorias certas. Elas reconhecem que é no enfrentamento das incertezas do dia a dia que conseguem apreender questões relacionadas à docência. A esse respeito, o material empírico é rico em constatações. Destaco pequeno trecho do discurso de uma professora:

Todo dia é importante. Às vezes eu acho que está tudo sob controle e acontece alguma coisa totalmente fora de ordem, que me ensina mais do que o mês inteiro que estive com os meus alunos. Eu tenho que desmontar, desconstruir e reconstruir, igual ao Piaget. (Prof^a. Jacinta)

O extrato acima e a dinamicidade que se pode depreender daquilo que a prática representa para as professoras entrevistadas remetem à Larrosa (2014), mais especificamente à sua clássica afirmação de que *a experiência é o que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece*.

Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível



(do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito).
(LARROSA, 2014, p. 19)

Ao afirmar que a experiência é algo que não se pode “pré-ver”, “pré-dizer”, nem “pré-escrever”, Larrosa (2011) destaca a abertura que a experiência proporciona: do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso, a experiência supõe uma aposta pelo que não se sabe, tal como parece fazer a professora Jacinta em sua prática pedagógica cotidiana. Afinal, ela associa muitas de suas aprendizagens a acontecimentos não previsíveis, que não dependem dela, mas que a invadem. Para Larrosa, quando isso ocorre, temos vontade de falar sobre; é algo sobre o qual temos vontade de pensar e repensar. Daí o caráter subjetivo e imprevisível da experiência, pois a experiência é o que me acontece e, ao me acontecer, me (trans) forma.

Ou seja, as professoras reconhecem a fertilidade da prática pedagógica para a construção de saberes, uma vez que, para elas, pode funcionar mesmo como instância que propicia provocação, reflexão e articulação para ativar aprendizagens essenciais à docência. Entretanto, confirmam também que não basta ao docente estar desenvolvendo uma prática concreta na escola para que o seu desenvolvimento profissional seja ampliado. Decerto, não se trata de qualquer prática: “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Diante de questões que emergem na escola e na sala de aula, a postura de inquietude, de “deixar-se provocar”, pode permitir ao professor identificar problemas e mobilizar saberes para tentar resolvê-los (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997). Nesse sentido, a professora Jacinta é categórica: *“Uma professora que não está nem aí para a sala de aula, nunca vai ter resposta para aquelas questões porque não está buscando resposta para elas”*. Recuperando Larrosa (2014), corremos o risco de muitas coisas passarem por nós, sem que nos deixemos tocar por alguma delas. Dewey (1959), por sua vez, nos ensina que *uma professora que não está nem aí para a sala de aula* está fadada a impulsos cegos e caprichosos que a impede de fazer relações entre os acontecimentos, entre o antes e o depois. Para ele, uma situação como esta seria “como se escrevêssemos na água” (p. 153), pois “‘aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1959, p. 153).

Outras professoras ilustram a afirmação da professora Jacinta com situações que expressam a necessidade de o professor estar atento àquilo que a prática pode ensinar:



É igual a planejar uma aula. Você faz o planejamento, separa as atividades e na hora que chega na sala de aula e dá as atividades, acha que os alunos vão amar e eles detestam. Você leva aquele balde de água fria. Tem que tirar tudo aquilo, reformular e começar de novo. Assim é a prática. Você lê coisas e vai tentando implementar para ver se dá certo. Às vezes você tem gratas surpresas, às vezes precisa mudar de opinião e incorporar coisas, jogar outras fora e assim refazer a sua caminhada. (Prof^a. Dália)

Ou seja, boa parte da caminhada do professor é estimulada a partir da prática diária e dos acontecimentos por ela ensejados. Todavia, o extrato acima chama a atenção para a disposição da professora e sua abertura frente aos episódios de sala de aula, a ponto de deixar-se seduzir pelos mesmos, em seu processo de aprendizagem sobre a docência. Novamente, temos aqui a evocação do sujeito da experiência: um sujeito que não é somente ativo, mas aberto, vulnerável e passional frente aos acontecimentos (LARROSA, 2014). De fato, no dia a dia da sala de aula com crianças, provavelmente muitas coisas passam diante de nós, mas poucas nos passam, nos atravessam, a tal ponto de nos mobilizar para algum tipo de mudança de rumo. Nesse sentido, a postura de abertura da professora Dália pode ser entendida como o *território de passagem* do qual nos fala Larrosa; uma postura que, de certa forma, a resguarda da possibilidade de *escrever na água* (DEWEY, 1959).

4. A presença do outro na experiência

O saber docente 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 professoras enaltecem espaços e tempos destinados ao desenvolvimento profissional docente como o grande *boom* para o processo de construção de



seus saberes e visibilidade dos mesmos, embora ressentam-se de sua baixa efetividade, sobretudo quando recuperam de suas memórias situações vividas no interior da escola que apontam para a tendência intervencionista que algumas políticas educacionais têm exercido sobre o trabalho docente (destaque para as avaliações externas em larga escala). As professoras ressaltam em seus discursos a necessidade de que a equipe gestora da escola (direção e coordenação pedagógica) atue de modo a apoiar, confiar e motivar o corpo docente, funcionando como uma espécie de “blindagem” do mesmo, evitando que o trabalho delas seja um reflexo das determinações advindas do MEC. Nesse sentido, elas são unânimes em reivindicar espaços na escola que oportunizem momentos de diálogo entre os professores.

A professora Verbena, por exemplo, resalta que a presença do outro pode propiciar o confronto de ideias, como provocativo para a passagem dos conhecimentos tácitos a *saber articulado* e *sistemático*, passível de comunicação e discussão na comunidade de pares (ROLDÃO, 2007). Assim ela se expressa:

A experiência de estar 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 fiz. Começo a confrontar aquilo que a minha experiência me provoca a responder naquele momento e a experiência do outro também. Nesse confronto, posso ampliar aquilo que penso sobre o assunto, a partir da minha experiência. (Prof^a. 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 (DEWEY, 1959), entre aquilo que pensava e aquilo que seu colega a leva a pensar. Ou seja, 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 resalta a importância do papel do outro: “O professor precisa que alguém diga a ele que está fazendo uma teoria, porque ele não costuma se assumir como produtor”. Em suma, pode-se dizer que o movimento feito por Verbena, no exemplo dado, é, em sua essência, a experiência: ao alcançá-la, a transforma (LARROSA, 2014).

Entretanto, na contramão da possibilidade apresentada pela professora Verbena, quando o foco da discussão recai sobre as relações que são estabelecidas entre as professoras



no interior das escolas, percebe-se que vem à tona a imagem da *pobreza da experiência* (LARROSA, 2014). O relato da professora Estrelícia, representativo de outros, é elucidativo nesse sentido: “As trocas que permitem aos professores entrarem em contato com aquilo que seus colegas têm estudado e pesquisado é algo que se perdeu hoje. Os professores estão muito solitários.

Parte dessa pobreza, segundo Larrosa, está relacionada com a falta de tempo, com o excesso de informação, de opinião e de trabalho, tão marcantes na vida do homem contemporâneo; com a falta de uma língua que permita ao sujeito narrar a experiência e dar sentido ao que lhe passa, uma língua capaz de comunicar a experiência, de libertá-la do confinamento; mas, também, com a falta do outro. Por ser a experiência socialmente construída (DUBET, 1994), a ausência 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 importância do outro no processo de fazer ou sofrer experiência pelo professor no espaço escolar, ao mesmo tempo em que mostra a fragilidade das relações e das trocas no interior da escola.

Quando olham para suas trajetórias formativas pelo “retrovisor”, parece ganhar força no pensamento das professoras a reivindicação de espaços de formação que valorizem as experiências e promovam experiências. Decerto, elas clamam por “espaços de criação”, entendidos no estudo como espaços nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam as molas propulsoras. A interpretação revela que tudo o que o grupo de professoras entrevistadas mais parece reivindicar é que possam ser consideradas como profissionais que têm o que dizer. Importa chamar a atenção para tal constatação, uma vez que, diante do contexto prescritivo que tem assolado as escolas, cada vez mais se apresenta como um imperativo a existência de espaços onde o professor possa ser criador, respeitado na sua condição de sujeito autônomo de sua própria prática, e não apenas reproduzidor daquilo que se lhe apresenta

Com efeito, a forma como as professoras se posicionam frente à influência das políticas no seu trabalho desvela uma prática pedagógica que procura se distanciar das *atividades caprichosas* (DEWEY, 1971). Para o autor, “os indivíduos procedem caprichosamente toda vez que são levados pela compulsão externa ou quando, obrigados ou acostumados a obedecer, agem de acordo com o que os mandam fazer, sem ter um fito próprio nem perceber o alcance daquilo que estão fazendo, sobre outros atos” (p. 84). Assim, pode-se compreender que as atividades caprichosas, indicando a heteronomia, apontam talvez para a incapacidade de o sujeito dirigir experiências singulares que favoreçam a



aquisição de novos conhecimentos, melhorando as suas aptidões, bem como a capacidade de resistir ao que lhes é imposto. Ou seja, por mais que os sistemas educacionais possam transformar as normas profissionais relacionadas ao ofício de ser professor (LANTHEAUME, 2012), de tal forma que o ato, mesmo depois de praticado, não é visível para o professor, ou ele não é levado a perceber a conexão entre o ato e seu resultado (DEWEY, 1959), as professoras da pesquisa dão demonstrações de que têm conseguido, em alguma medida, desviar-se das “armadilhas”, resistindo aos constrangimentos que se lhes apresentam na cena pedagógica.

Ou seja, ao mesmo tempo em que as situações de dominação e de conflito que têm caracterizado o espaço escolar colocam em xeque a autonomia das professoras, servem de impulsos para elas oporem suas convicções pedagógicas ao sistema (DUBET, 1994) e se afirmarem profissionalmente. Entretanto, analisando sob a ótica de Dubet, pode-se dizer que a reconstrução da experiência em circunstâncias adversas, de dominação e alienação, torna-se um trabalho pesado e difícil para essas professoras, uma vez que, quando dominadas, ficam privadas da capacidade de unificarem as suas experiências e de lhes atribuírem um sentido mais autônomo. Dito em outras palavras, tais situações, ainda que promovam a experiência, não deixam de acenar para a presença constante de um cenário marcado pelo estado de sobrevivência do trabalho docente.

Considerações finais

Estamos diante de profissionais que fazem experiências e que, a despeito dessa capacidade, sentem necessidade de problematizá-las e comunicá-las, pois ao passar pelos olhos dos outros, a experiência torna-se mais subjetiva e também mais social (DUBET, 1994). De acordo com Dubet (1994, p. 104), “mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”.

Assim, a partir da constatação de que a escola e a sala de aula de educação básica constituem-se em espaços privilegiados de aprendizagens docentes, sobretudo por ensinarem experiências com significância, compreende-se que as práticas desenvolvidas pelos professores carecem de compartilhamento com os pares profissionais, por meio de processos de mediações e reflexões. Sem esses processos, o desenvolvimento docente tende a pairar num subnível, dominado pela reprodução de crenças e princípios.

Daí a importância que sejam criadas condições para que os professores possam se encontrar e, no encontro, exercitar a colaboração com seus pares, a comunicação e a escuta



de experiências vividas; um espaço onde eles exercitem a reflexão sobre suas práticas e suas experiências, sobre o uso de teorias e, quiçá, *construam uma língua* (LARROSA, 2014) que não pareça vazia, mas que se torne pronunciável para e entre eles.

THE CONSTRUCTION OF TEACHING KNOWLEDGE OF TEACHERS OF INITIAL YEARS: WHAT IS THE PLACE OF EXPERIENCE?

Abstract

This article, detach from a research that problematizes the place of the *experience* in the process of *becoming* a teacher of the initial years of elementary school, aims to discuss some specificities related to the construction of teacher knowledge. The theoretical assumptions of Dewey, Larrosa and Dubet provide support for the comprehensive movement associated with the term *experience*. Data collection, analysis, and interpretation procedures approximate to the principles of the *comprehensive interview* (Kaufmann, 2013). The analyses show the pedagogical practice as a privileged instance for teacher learning, especially for providing experiences with significance, even though it needs to be shared with the professional peers, through mediation and reflection processes.

Keywords: Experience; pedagogical practice; teacher knowledge; teachers.

Referências

BORGES, Cecília. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

CANAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

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.

FORMOSINHO, João. A formação dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 93-117.



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

JAPIASSU, Hilton. *Pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

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

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146. mai./ago. 2012.

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.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96. abr. 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re35009por.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas



conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24. jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. *El practicum en la carrera de pedagogía*. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía, Barcelona, p. 1-21, 2 y 3 de jun. 2006.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, Madrid, v. 354, p. 21-43. ene./abr., 2011.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria et al.: *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504. set./dez. 2010.

