

## Vivendo e sendo o saber da experiência de ser professor

Marcelo Ribeiro  
marcelo.ribeiro@univasf.edu.br  
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

### Resumo

O presente artigo aborda em um primeiro momento algumas das características e dos aspectos do saber profissional, privilegiando em seguida a discussão sobre o saber da experiência profissional do professor. Partindo de algumas contribuições teóricas sobre esse saber, busca-se destacar a importância da experiência como fundamental para um processo de formação continuada da profissão docente. Aliado às discussões teóricas, o artigo traz o testemunho do próprio autor a partir de relatos de suas vivências e reflexões por ele experimentadas como docente, sobretudo no início de sua carreira. No que se refere ao modo como este artigo é desenvolvido, trabalha-se com referenciais teóricos que enfatizam a reflexão e a vivência de consciência do saber experiencial na formação docente no sentido de possibilitar análises e interpretações do que o autor destaca em sua formação continuada. Como resultado, aponta-se a importância para a formação docente de refletir sobre o fazer e o ser docente, além de estar aberto às vivências das experiências.

Palavras-chave: Saber profissional. Saber experiencial. Formação docente.

### Introdução

A experiência seria aquilo que nos passa, não o que passa, senão o que nos passa.  
(Jorge Larrosa, 2004.)

Este artigo não é fruto de uma pesquisa empírica, embora muitos dos seus elementos façam parte de trabalhos científicos que tivemos a oportunidade de participar. Este escrito também não traz uma novidade sobre a questão da experiência e da formação docente, pois já existe uma ampla bibliografia sobre o assunto. Antes, este trabalho tem mais a ver com as inquietações e com os diálogos que foram travados ao longo da nossa itinerância enquanto docente e psicólogo que pensa a formação e a constituição do profissional professor<sup>1</sup>. A modesta contribuição passa por uma tentativa de localizar o valor da experiência em uma perspectiva do vivido integrando à reflexão. Para que o leitor possa nos acompanhar com maior proximidade, sugerimos algumas questões iniciais e provocadoras: Quais os saberes mobilizados pelos professores? Como nos tornamos docentes? A experiência de ser professor pode se reverter em melhores práticas? De que forma?

Em um primeiro momento serão abordadas algumas diferentes formas de como o saber profissional é concebido. A partir daí, a experiência será destacada como uma das fontes desse saber, para em seguida proceder ao relato do autor naquilo que é entendido como suas reflexões sobre o fazer e ser docente. Por fim, dois desdobramentos serão desencadeados sobre a questão da experiência como terreno fértil dos saberes profissionais. Uma que vai em direção à reflexão sobre e a partir das experiências e outra que destaca a importância de poder vivenciá-las.

<sup>1</sup> Buscamos trazer a nossa vivência enquanto docente que aos poucos deixa de se ver como psicólogo e, gradativamente, vai se assumindo como professor.

Com a intenção de poder reportar diretamente ao leitor em um diálogo que expresse melhor as nuances das vivências e dos desdobramentos em termos de discussões, o artigo será conduzido na primeira pessoa do plural ao adotar um caráter mais teórico-discursivo e, na primeira pessoa do singular ao trazer o testemunho das experiências docentes.

## Saberes profissionais

Quando alguém tenta compreender o que é o “saber”, depara-se com várias possibilidades que exigem especificar que tipo de saber se interessa. Talvez tenha sido esse o primeiro questionamento de Tardif (1993) quando indagou sobre o que são os saberes profissionais dos professores. Esses saberes seriam acadêmicos? Teriam uma dimensão social? Poderiam ser aplicados? Seriam considerados científicos?

O saber profissional, portanto, parece ser abordado de diferentes formas. Assim, nos vários campos do conhecimento (sociologia, ergonomia, psicologia, educação), diversas origens têm sido atribuídas ao saber profissional. Iremos, a seguir, apresentar algumas contribuições sobre suas características e seus aspectos. Na verdade, trata-se de um recorte da vasta contribuição sobre o assunto e que apresentaremos de maneira sintética para, ao final, extrair alguns pontos comuns.

Uma provável razão para esta diversidade vem do que Bourdoncle (1994) chama de “perspectiva”. Para cada uma delas, haveria uma concepção correspondente sobre o saber profissional. O autor identifica três distintas perspectivas: a funcionalista, centrando-se no conhecimento científico; a interacionista, que valoriza o conhecimento da experiência; e, finalmente, a crítica e conflitualista, que se dirige ao saber ético.

Por sua vez, Martineau (1997) identifica cinco tipos de saberes que compõem a dimensão profissional dos professores. Em primeiro lugar, o autor apontará o saber como tradição pedagógica servindo de modelo para orientar as ações, as decisões e as atitudes dos professores. Em seguida, viria o saber científico (ciências da educação), correspondendo à produção de pesquisas e de conhecimentos das diversas disciplinas das ciências. Depois o saber curricular, tendo a ver com o modo de organizar os conhecimentos como um corpo inserido no currículo escolar. O outro é relativo ao saber da ação pedagógica, relacionado à didática e traduzindo-se em ação pelo professor. E finalmente, o saber da experiência mobilizado na prática e adquirido na ação e no fazer docente.

De forma semelhante, Gauthier (1993) identifica cinco principais tipos de saberes: o saber curricular (ligado aos objetivos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas), o saber disciplinar (que é o domínio dos conteúdos presentes em cada disciplina), o saber como conhecimento profissional (conhecimento do sistema escolar, conhecimento sobre a psicologia da aprendizagem, conhecimento sobre didática, sobre a gestão de classe, entre outros), o saber da experiência (vivências passadas e atuais que alimentam as atividades profissionais) e, por fim, o saber cultural (que corresponde à cultura em geral e que enraíza o professor como um profissional contextualizado em um tempo e em um espaço).

De uma maneira mais sintética, Altet (1996) concebe dois polos de saberes para os professores: os saberes teóricos e os saberes práticos. O primeiro comporta o saber para ensinar, que é relativo ao conteúdo da disciplina e à organização de programas. E o saber de ensinar, que inclui o conhecimento sobre a psicologia da aprendizagem, avaliação, gestão de classe, modelos de ensino etc. Finalmente, o outro polo, o saber prático, que provém das experiências vividas na própria ação de ser docente.

Ao abordar a questão do saber profissional, Beillerot (1989), ao invés de classificar os saberes, buscará identificar as suas características preferenciais. Assim, ele observa que o saber está muito próximo do saber-fazer, porque ele não existiria se não fosse pela própria ação. Na verdade, o saber-fazer está sempre articulado, produzido e desdobrado em uma realidade social e cultural. As práticas sociais do saber implicam a consciência deles e se exercem sempre em interação.

Portelance (2000) também irá apreender as características gerais do saber profissional sem se importar em criar tipologias. A autora argumentará que os saberes têm características dinâmicas e mutáveis. Eles também têm características especiais, porque estão relacionados com a personalidade do professor e são específicos para cada situação vivida.

Assim, apesar das diferenças de terminologia e os vários tipos de saberes, alguns elementos parecem consensuais entre os autores apresentados. De fato, observa-se que o saber teórico se imbrica com o saber prático, que a história de vida do professor desempenha um papel fundamental em relação aos saberes e que a experiência constitui-se em terreno fértil, facilitando as atualizações dos saberes profissionais dos professores<sup>2</sup>.

A partir do recorte que demos sobre a questão dos saberes profissionais, entendemos que a questão da experiência parece ser fundante para compreender melhor alguns fenômenos do fazer e ser do docente (GRILLO, 2006). Mas a que nos remete ou o que nos toca ao pensar sobre a experiência?

## **Saber experiencial**

Quando pensamos a experiência, costumeiramente a interpretamos como algo cumulativo, que se vai ganhando e somando ao longo do tempo. Acumulamos o suficiente até chegar o momento em que podemos dizer com segurança que temos a experiência. Falamos isso como se esta fosse formada por pedaços que vão sendo colocados em nós, como uma espécie de quebra-cabeças que, ao final da montagem, ganharia forma.

Temos a intenção de trazer outro sentido à palavra experiência, sobretudo no que diz respeito ao fazer docente. O sentido que propomos tem a ver com o de saborear, o de experienciar e o de vivenciar. A experiência, concebida dessa forma, não é apreendida, possuída como uma coisa e nem pode ser acumulada porque é fluida, contínua e se dá em um momento vivido (LAING, 1988). Sendo assim, seria incoerente dizer, por exemplo, que “nós temos uma experiência”. Seria coerente, portanto, falar que “nós vivenciamos, nós experienciamos ou nós vivemos certa experiência”.

Obviamente que a experiência não se dá solta, descontextualizada, sem uma história e sem marcas. Testemunhamos a experiência como conjunção, como uma ação conjunta de tudo que somos em um dado momento. A experiência seria histórica enquanto marcas e projetos, pois está dimensionada no tempo e no espaço, atualizada constantemente no aqui e no agora. Isto nos faz lembrar Dewey (1968), talvez um dos primeiros pensadores modernos a se debruçar sobre a questão da experiência, principalmente no domínio da educação. Para ele, a experiência é vivência e funda o conhecimento, porta os afetos, produz a energia, estimula e determina a ação.

2 Além disso, podemos acrescentar a esse entendimento que os saberes profissionais estão imbuídos de valores sociais, crenças, percepções e teorias pessoais, como afirma Piot (2008).

No caso da profissão docente, quando experimentamos ser professor, nos experimentamos na vivência, vivendo e sendo professor, atuando o ser professor na relação com o outro. Esse outro pode ser nossos estudantes, nossos pares, ou o outro da relação da gente com a gente mesmo.

Retomando o entendimento de Laing (1988), não seriam esses fatos por eles mesmos o equivalente às experiências, mas a vivência mesma da relação e do imbricamento com esses “outros”. Isto nos leva, por sua vez, àquilo que alguns autores (ANADÓN, 1999; CIAMPA, 1998; VYGOTSKY, 1998) assumem como constituição da identidade (em particular da identidade profissional) que se dá a partir das relações estabelecidas.

Segundo Tardif (2002), a trajetória de vida e as experiências intersubjetivas, ou seja, as trocas entre os pares são consideradas como caminhos importantes para formação profissional docente. O intercâmbio entre professores e suas observações das ações seriam modos fundamentais, segundo o autor, de promoção e de desenvolvimento da carreira docente.

Podemos, finalmente, assumir que entendemos a experiência a partir de seu sentido fenomenológico no que tange à vivência. A experiência e também o saber experiencial fazem parte da dimensão ontológica do humano e não correspondem a um produto da relação dicotômica entre sujeito e objeto. A experiência enquanto vivido é a permanente atualização do ser no mundo, em sua intencionalidade, desdobrando sentidos e significados e, portanto, saberes.

Assim, a experiência de ser professor é o permanente processo de atualização que se potencializa na relação. Vivemos nossa condição docente nos reinventando, nos transformando a partir das nossas experiências. Mas bastariam elas, as experiências, para a formação profissional? Como explicar, por exemplo, professores que não se atualizam apesar dos vários anos de exercício profissional? A experiência seria necessária, mas não suficiente? Haveria outros componentes para a formação de um docente?

A partir do que situamos a propósito da experiência e do saber experiencial, iremos abordar em seguida nossa própria experiência de “ser sendo” professor. Embora aparente uma exacerbação do recurso testemunhal enquanto meio de tratar o referido tema, ratificamos a pertinência e mesmo coerência com a ideia de experiência enquanto vivência e mesmo sua importância para entender os processos de formação docente.

### **Tornando-me professor...**

Graduei-me em Psicologia. Iniciei a vida profissional voltando-me mais para a área clínica. Porém, desde a época da graduação sempre estive envolvido, de uma forma ou de outra, com a educação e a prática docente. Só para citar algumas das atividades ligadas à educação nesse começo de carreira, destaco a especialização em educação especial que fiz logo após a graduação e os grupos de estudos e cursos de qualificação que eu facilitava. Entretanto, ainda me reconhecia mais como psicólogo do que como professor, mesmo que as atividades ligadas à educação fossem majoritárias.

Quando iniciei, formalmente, minha carreira docente na universidade, ainda não conseguia me ver como um professor. Era um psicólogo que ministrava aulas. Sentia-me um psicólogo que gostava das aulas, simplesmente. Soava muito estranho, para mim, quando o estudante me chamava de professor. Quando era indagado por alguém a respeito da minha profissão, geralmente respondia que era psicólogo. Na verdade não sentia o peso, a força, a importância

e o poder de ser professor.

À medida que vivia a sala de aula e o ambiente acadêmico, ia experimentando, gradativamente, a condição de ser professor. Era como se eu me transformasse, inclusive o modo de me reconhecer e me relacionar com outro. Portanto, configurava-se como dinâmico o modo como me sentia e me fazia professor. É nesse sentido dinâmico, plástico e atualizável, por exemplo, que Nóvoa (1992) pensa a constituição e o processo da identidade profissional.

Eu experimentava, saboreava, constituía-me e ia sendo constituído pela experiência de ser - sendo professor. Experiência essa que era reatualizada na intencionalidade relacional com os outros parceiros e com os meus outros “eus”.

No que diz respeito à aprendizagem na universidade, ficava atento aos outros colegas professores. Procurava observá-los, assimilar modelos, copiar algumas coisas, questionar outras, mas, sobretudo, buscava trocar ideias. Isso sem dúvida fez parte da minha experiência de ser professor. Além disso, mantive (até hoje mantenho) uma espécie de diário de bordo, onde anotava a programação das aulas por disciplinas e por turmas. Descrevia e produzia reflexões do que acontecia na sala de aula, de como me sentia, do que observava na aula ou nos alunos e tudo mais relativo à experiência vivida. Cada aula, cada disciplina e cada semestre vivido era tomado como algo novo, cheio de possibilidades diferentes, mesmo eu mantendo o registro das coisas que aconteciam e mesmo eu me referendando no modo como trabalhava com os alunos e as disciplinas lecionadas. Sentia uma vontade, um prazer muito grande de continuar aprendendo com tudo que experimentava. Percebia que, quanto mais experimentava, mais me transformava. Não que eu fosse algo hoje e amanhã algo completamente diferente, sem consciência, lembrança e características do que fui. Mas vivia o paradoxo de continuar sendo o que nunca fui, de ter a sensação de continuar sendo eu apesar das mudanças. Isso tudo para mim não tinha nada a ver com a ideia de acumular experiência.

Certa vez ouvi um amigo falar que tinha medo daquelas pessoas que saem dizendo por aí que têm muita experiência nisso ou naquilo. Dizia ele que essas pessoas são enfadonhas, rígidas e padronizadas. Essas pessoas, complementava, diziam ter dez anos de experiência nisso e naquilo, mas na verdade tinham um ano de experiência repetido durante dez anos. Talvez aqui haja distinções de sentidos de experiência. Bem, experiência é algo que acontece a nossa revelia. Queira ou não, enquanto vivos, estamos no mundo, mergulhados ou navegando em um mar de experiências. Mas qual o sentido da experiência, da atitude diante da experiência? Penso que se estamos abertos, inclusive, em relação às possibilidades eventuais de desorganizações, desequilíbrios, dores e aceitação de novas facetas de si mesmos somos levados a uma recriação de nós mesmos. Aprendi com as alegrias, mas também com erros, com os inconvenientes e com os incômodos. É importante ainda lembrar o óbvio de que todo esse aprendizado e mesmo toda a produção de sentidos das experiências só foram possíveis nos limites, nos choques das fronteiras e nas interlocuções com os outros.

A compreensão de experiência profissional é afirmada por Tardif e Lessard (1999, p. 539, tradução nossa) para além da acumulação de conhecimentos e competências. Para os autores, “se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o autor se engaja, a partir de sua história de vida, em uma carreira docente e que vai adquirindo pouco a pouco as marcas de sua identidade profissional”.

É nesse estar aberto, a partir da ação relacional, que vivi e vivo a experiência de ser professor. Experiência essa muitas vezes dolorosa e desequilibradora. Em vários momentos, em sala de aula, por exemplo, experimentava coisas que me desagradavam, que me incomodavam. Lembro certa feita que me dei conta da minha rigidez ou mesmo da dificuldade de aceitar as

minhas falhas e limitações. E isso me incomodou e foi bastante difícil, mas pude aprender com essa experiência.

## **Considerações sobre a experiência como possibilitadora da formação docente**

Alguns autores vão afirmar que estar aberto à experiência é uma condição que possibilita acessar ao nível da consciência reflexiva algo que é experimentado e, por conseguinte, potencializando a recriação de si mesmo. Essa é uma das premissas fundamentais, por exemplo, de Schön (2002) e Perrenoud (2001). Ambos abordam a questão da reflexão na ação e sobre a ação. Nesse caso, o professor pode se dar conta de sua ação e de seu agir refletindo no momento da ação ou, posteriormente, aprendendo com sua experiência e também ajustando melhor sua prática.

Partindo de uma tradição fenomenológica, Rogers (1976) concebe a experiência como um campo único para cada indivíduo. O autor afirma que aprendemos mais e melhor quando estamos abertos a aceitar os aspectos positivos e negativos de nossas vivências.

Parece, portanto, que para estar aberto a uma experiência enriquecedora, constituidora e transformadora é preciso correr o risco das desorganizações, dos desequilíbrios das dores e da perecibilidade do que se é. Nas palavras de Fonseca (2000, p. 2), “A afirmação e a superação, inerentes à criação, são a própria configuração do perecível. Precisamente na configuração da perecibilidade configura-se o presente e a afirmação da vontade, a possibilidade de criação, e de vida, vale dizer”. É nessa ótica que a experiência, enquanto o vivido, precisa ser mais bem assumida nas formações que se afirmam assentadas na prática e na reflexão. Mesmo que as formações admitam a experiência como importante e como base para o desenvolvimento profissional do docente, não alinham ou não especificam com fineza o que entendem ou como abordam a questão da experiência.

## **Possíveis conclusões inspiradoras**

A partir do que vivemos enquanto professor e das apreensões teóricas abordadas, podemos indicar como interessante para se pensar a formação (seja inicial ou continuada) do docente a valorização de estar aberto às experiências, mesmo que estas impliquem uma transformação de si, mesmo que negativas e mesmo que não correspondam aos nossos modelos, aos nossos ideais. Sabemos que o “recurso testemunhal” como único elemento de análise fragiliza a consistência científica. Assumimos este nosso limite no presente artigo, mas ao mesmo tempo ratificamos o seu valor enquanto propulsor de novos trabalhos (que contemplem outros recursos e abordagens) que busquem melhor entender a pertinência da experiência enquanto o vivido nas formações docentes, sobretudo aquelas que estão situadas na prática reflexiva.

Ainda à guisa de conclusão parcial, poderíamos extrair deste nosso esforço a importância em refletir sobre as experiências vividas e compartilhá-las com os nossos pares. Autores como Schön (2002), Perrenoud (2001), Tardif (2002), Bourdoncle (1994), Martineau (1997), Gauthier (1993), Altet (1996), Beillerot (1989) e Portelance (2000) vão corroborar a ideia de que a experiência seria, como chamamos, o terreno fértil para o desencadear da formação docente. Entretanto, para que seja suficiente potencializadora da formação docente há a necessidade de poder vivenciá-las, de refletir sobre elas, de significá-las, de relacioná-las, de contextualizá-las e de compartilhá-las com os colegas, criando uma espécie de cultura formativa docente. E isto não seria tão evidente assim, pois embora algumas correntes admitam a importância da reflexão sobre e na ação trazendo a questão da experiência como base, parecem deixar escapar a sutil compreensão desta enquanto vivência.

## Referências

ALTET, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, n.º 138, p. 85-93, 2002.

ANADÓN, M. L'enseignement en voie de professionnalisation. In. GOHIER, C.; BEDNARZ, N.; GAUDREAU, L.; PALLASCIO, R.; PARENT, G. (Dir.). L'enseignant: un professionnel. Québec: Université du Québec, 1999. p. 1-20.

BEILLEROT, J. La formation de formadores (entre la teoría y la práctica). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BOURDONCLE, R. Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique. SPIRALE - Revue de Recherche en Education, n. 13, p. 77-96, 1994.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina. Um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DEWEY, J. Expérience et éducation. Paris: Presses Coulin, 1968.

FONSECA, Afonso Henrique Lisboa. O criar e a plasticidade do passado. Centro de Estudos de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial: Maceió, 2000. Disponível em: <[www.terravista.pt/fernoronha/1411](http://www.terravista.pt/fernoronha/1411)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

GAUTHIER, Clermont. Pour une théorie de la pédagogie – recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec: Les presses de l'université Laval, 1997.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In Enricone, Délcia. Ser professor. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 73-89.

LAING, Ronald David. A voz da experiência. Experiência, Ciência e psiquiatria. Petrópolis: Vozes, 1988.

LARROSA, J. Nietzsche e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINEAU, S. De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique: construction d'un objet théorique. Tese de doutorado. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIOT, T. La construction des compétences pour enseigner. McGill Journal of Education, 43 (2), p. 95-110, 2008.

POTELANCE, N. En quoi consiste le savoir des enseignants? comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? Vie pédagogique, 114, février-mars, p. 43 - 46, 2000.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.