



A RELAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE E A PRODUÇÃO DE SABERES

Joais Martins Silva ¹
Lucielma B. Coelho de Arruda ²

RESUMO

O artigo versa sobre os saberes experienciais dos professores, enquanto saber produzido em sala de aula sendo este um dos orientadores da prática pedagógica. Na Introdução, construímos as primeiras ideias acerca da prática do professor enquanto produtora de um conhecimento tácito e os objetivos do artigo. Na sequência trazemos as bases teóricas-metodológicas que o presente artigo está situado. Em seguida trazemos três seções teóricas, a saber: 1) Primeiros ensaios do fazer docente na Grécia antiga e na Igreja, onde em uma dimensão histórica resgatamos a ideia de docência em uma época que ela era realizada por meio de pessoas não-especializadas pertencentes principalmente a Igreja Católica; 2) Epistemologia da prática: o campo teórico, seção dedicada a evidenciar a gênese teórica que trata da prática docente, assim, suas orientações para o fazer do professor; 3) Saberes experienciais docente, momento o qual trazemos as definições sobre o saber docente, enquanto saber advindo da experiência profissional no magistério. Nas Considerações Finais fechamos o trabalho ao fazermos breves reflexões que julgamos importantes para afirmação do saber experiencial como saber válido, capaz de orientar o trabalho do professorado.

Palavras-chave: Experiência Profissional, Prática Docente, Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

¹ Professor do quadro efetivo da rede pública municipal de ensino de Toritama – PE, onde leciona nos anos iniciais. É mestre em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) e integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). É especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa e com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia pela UFPE/CAA, joais_martins@hotmail.com;

² Professora do quadro efetivo da rede pública municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe – PE, bem como, da rede estadual de Pernambuco, e atualmente é professora do Instituto Superior de Educação. É mestra em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). É especialista em Ensino de Ciências pela UFPE; especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); especialista em Programação do Ensino de Biologia pela Universidade de Pernambuco (UPE) e especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Ciências com Habilitação em Biologia pela Autarquia Educacional do Belo Jardim (AEB), lucielmabernardino2@gmail.com;



Ao adentrarmos no campo teórico que discute à profissionalização/formação e o fazer docente (re)surge um ponto que gera bastante discussão, que se refere aos saberes da prática, isto é, um saber adquirido ao se estar exercendo o magistério³, assim, um saber que não se encontra nas universidades, faculdades ou escolas normais superiores, mas nas experiências-docentes (TARDIF, 2014).

Toda essa discussão emerge, em especial, pelo paradoxo existente no contexto da profissionalização/formação e o fazer docente. Isso porque, se por um lado à docência em épocas remotas surgiu como ofício sem saber específico na Grécia antiga, e que ficou séculos assim (GAUTHIER *et al.*, 2006), por outro; na atualidade se busca cada vez mais fazer do magistério uma atividade profissional baseada em conhecimentos especializados (VEIGA, 2008).

Ou seja, só à prática não é capaz de fazer da docência uma profissão, todavia, o fato de ter sido realizada por tanto tempo por meio dela, de algum modo, isso vem a ser um pressuposto de que os saberes práticos orientam o trabalho do professorado. Exatamente essa dimensão que se problematiza aqui ao questionarmos: **quais limites e possibilidades que os saberes da experiência trazem para o fazer docente?**

O intuito não é trazer uma resposta a pergunta acima, até porque ela sugere uma pesquisa mais ampla e duradoura, mas é a partir desse questionamento que buscamos fazer um debate que possibilite chegar a uma compreensão (talvez provisória diante da necessidade de pesquisa) sobre o tema profissionalização/formação e o fazer docente, tendo como eixo norteador o tema: saberes da prática ou saberes experienciais.

No que tange a organização do texto, uma seção é dedicada em discutir as bases teórica-metodológicas do artigo, onde buscamos dizer a natureza do estudo, a base epistêmica que estamos filiados e o tipo de análise que realizamos e que permitiu construir ideias capazes de relacionar aos objetivos propostos.

A propósito, os objetivos deste artigo são: a) Compreender a gênese do magistério não-especializado; b) Discutir os saberes da prática ou experienciais a partir da sua base epistêmica; e, c) Entender o conceito de saber docente/experiencial. Esses objetivos por sua vez, possibilitaram pensarmos o debate teórico.

Nessa direção, temos enquanto seções teóricas: 1) Primeiros ensaios do fazer docente na Grécia antiga e na Igreja, tópico o qual em uma dimensão histórica resgatamos a ideia de docência não especializada a partir da experiência da Grécia antiga e por membros da Igreja

³ Estamos usando o termo como sinônimo de docência e não ao Curso de Magistério.



Católica; 2) Epistemologia da prática: o campo teórico, seção dedicada a evidenciar a base teórica que trata dos saberes da prática e suas orientações para o fazer do professor⁴; e, 3) Saberes experienciais docentes, momento o qual nos dedicamos à trazer as definições sobre o saber docente, enquanto saber advindo da experiência profissional no magistério.

O artigo é finalizado com algumas elucidações sobre o tema em discussão, onde a partir das fontes teóricas acessadas e orientados pela Análise do Conteúdo (FRANCO, 2005) tecemos ideias sobre a prática pedagógica enquanto agenciadora dos saberes docentes, logo, como mais um saber que compõe o repertório de saberes do professor.

METODOLOGIA

A discussão sobre os saberes produzidos a partir da prática pedagógica é um debate realizado por autores que compõem a denominada Epistemologia da prática, a qual se constitui um campo teórico composto por autores como Shön (2000), Gauthier *et al*, (2006) e Tardif (2014) que buscam evidenciar que a prática do professor pode ser convertida em um saber produzido no *locus* de trabalho mediante organização metodológica para ação pedagógica e reflexão que permita aos professores materializarem sua práticas.

Nessa direção, a Epistemologia da prática não prega a prática pela prática, mas como já dissemos requer organização e reflexão sobre o que se pensa fazer e sobre o que se faz. De fato, Pimenta (1999) ao discurtir as experiências profissionais dos professores, indica que umas das formas de fazer com que as práticas se tornem em saberes experienciais é por meio da sistematização daquilo que se faz no âmbito do ensino.

Portanto, sendo o tema desse trabalho os saberes experienciais dos professores, logo, nossa filiação epistêmica é o campo teórico formado por aqueles autores que discutem a Epistemologia da prática.

Compõe-se ainda, enquanto caminho teórico-metodológico do artigo, a sua natureza, isso é, caracterizar qual tipo de pesquisa realizamos se empírica ou bibliográfica. Nesse sentido, afirmamos que o trabalho é resultado de um estudo bibliográfico, é um tipo de pesquisa que busca identificar qual é o repertório teórico disponível que trata da temática escolhida (DESLANDES, 2009). De tal modo, que buscamos por meio do campo teórico delimitado e filiado, trazer as principais discussões sobre o assunto em pauta.

⁴ O termo será usado no masculino, mas inclui-se também as mulheres, isso é, as professoras.



Fazer essa busca requereu, ainda, uma orientação teórica-metodológica no que tange a técnica de análise para assim tecer ideias em torno do tema e a maneira que fizemos isso foi com auxílio da técnica de Análise do Conteúdo, especificamente, pelo viés *a priori* (FRANCO, 2005). Essa forma de análise objetiva trazer aqueles conteúdos que correspondam diretamente aos objetivos propostos, portanto, a escolha dos dados bibliográficos acessados se deu por meio do princípio *a priori* para assim relacioná-los aos objetivos aqui expostos.

PRIMEIROS ENSAIOS DO FAZER DOCENTE NA GRÉCIA ANTIGA E NA IGREJA

A docência enquanto atividade de trabalho foi e é desenvolvida há séculos, de fato, Gauthier et al. (2006) evidenciam que o magistério se constitui como uma das atividades mais antigas do mundo, tendo como *locus* emergente a Grécia antiga. No entanto, o objetivo pedagógico daquela época tinha outras finalidades, se comparado aos objetivos que se espera da escola na contemporaneidade. De todo modo, a experiência da Grécia antiga é o primeiro referencial no que tange a relacionar e/ou pensar o professor hoje (CAMBI, 1999).

Nesse momento histórico para além de outras finalidades, à docência era caracterizada por um fazer sem especialidade no que diz respeito sua constituição, ou seja, não se tinha uma identidade docente oriunda de uma formação profissional como ocorre atualmente. Até porque a ideia de profissão naquela época era algo desconhecido e no contexto da formação de professores este conceito emerge com as discussões feitas na sociologia das profissões (GUIMARÃES, 2007).

Passados milhares de anos à docência continuou a ser exercida por pessoas sem uma formação profissional para este fim por meio dos membros da Igreja Católica.

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes* (NÓVOA, 1999, p. 15, destaque no autor).

Embora Nóvoa (1999), aluda suas ideias a seu país, isto é, Portugal isso em nada impede de relacionarmos a citação as primeiras experiências pedagógicas no Brasil. Os portugueses ao ocuparem o território que hoje compõe o Estado brasileiro começaram a pôr em prática seus



objetivos de dominação, entre eles os processos educativos advindos do ensino dos jesuítas (SAVIANI, 2011).

A principal função dos jesuítas era fornecer um conhecimento que facilitasse o processo de colonização, a começar pela língua e pela fé católica. Ou seja, pode-se dizer que no Brasil o “ensino embrionário” foi instrumento ideológico para fins de dominação dos povos aqui já estabelecidos, a saber os indígenas.

No caso brasileiro a profissão docente só começa a ter outra dimensão, ou seja, uma formação para que as pessoas pudessem lecionar com a chegada da primeira Escola Normal na cidade de Niterói – Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2001), que passou a fornecer a formação docente.

O surgimento de uma Escola Normal com objetivo de prover formação específica para o magistério teve a ver com as mudanças políticas do país, pois começa-se a legislar sobre aspectos relacionados a educação a exemplo da Constituição Federal de 1824, na qual se faz pela primeira vez menção em um documento oficial sobre a educação (BRASIL, 1824). É, inclusive nessa época, que dar-se início a instalação de escolas em lugares mais povoados e se passa a selecionar professores como resultado de outra lei a saber, à Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827).

Considerados esses momentos históricos envolvendo a docência não especializada, bem como, os direcionamentos para uma profissionalização, pergunta-se: a dimensão prática/experiencial da docência ficou abandonada? Afirmamos que depende do que estejamos chamando de docência não especializada. Pois, se o conceito estiver se referindo a um fazer docente sem formação, dizemos que sim. Porém, se estivermos chamando de docência não especializada as práticas ou experiências individuais que não dependem de uma formação específica para que elas aconteçam a resposta é: não.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: O CAMPO TEÓRICO

Quando passa-se a entender a dimensão histórica da docência, imagina-se que os saberes práticos são aspectos secundários no contexto da vida profissional docente, portanto, de “menor valor” frente a profissionalização e formação docente. Uma vez que na dimensão sociológica, à docência só poderá usufruir da condição de profissão se esta estiver demarcada por um saber específico, tal como exige o conceito de profissão (OLIVEIRA, 2008). Para elucidar um pouco esse ponto, a Epistemologia da prática enquanto campo de estudo reconhece a importância dos



saberes práticos dos professores, enquanto saberes que os ajudam a construir suas identidades docentes (VEIGA, 2007, 2008).

Esse campo teórico tem sua gênese a partir dos debates realizados por Shön (2000), tendo como ponto central as experiências profissionais dos professores. Logo, Shön torna-se a principal referência para a compreensão desse campo teórico, contudo, há outros autores como Pimenta (1999), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2014) que discutem formação de professores, tendo como pano de fundo os saberes da experiência.

Esses autores vão evidenciar que os saberes adquiridos pelos docentes a partir de suas respectivas experiências são tão importantes, quanto os saberes adquiridos nos cursos de formação docente. Pimenta (1999), por exemplo, considera importante compreender as ações efetivadas pelos docentes sobre um viés epistemológico.

As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico... Nas práticas docentes estão elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, pp. 26-27).

Gauthier *et al.* (2006) de modo parecido defendem que é preciso pensar o elo entre formação e o campo de trabalho dos professores. Já que comumente o magistério é entendido como uma atividade sem saberes por se desenvolver distante da teoria produzida pela Ciência da Educação. Por sua vez, a sala de aula faz emergir saberes, mas sem teorização, uma vez que o campo acadêmico em função da sua forma cartesiana de produzir conhecimento, não absorve e não reconhece o que é produzido pelo professorado enquanto saber prático.

Entendemos que esse receio em relação à prática dá-se no equívoco de que esta, supostamente, seria utilizada em detrimento da teoria como alguns imaginam (MORAES, 2004; DIAS & LOPES, 2009). Mas não é essa defesa que faz porque: 1) os autores que discutem os saberes da prática, não defendem um fazer docente baseado no empirismo irreflexivo, Tardif (2014) para exemplificar elenca quatro dimensões que constituem a formação profissional docente, e não apenas o saber da experiência; 2) saberes experienciais postulados e defendidos pela Epistemologia da prática são aqueles reflexivos, isto é, o professor ao identificar algo novo



emergido da sua prática precisa entender os processos disso ter ocorrido, bem como, necessita compreender em que medida os saberes teóricos ajudaram na efetivação de suas ações.

SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTE

Discutir sobre saberes docentes implica entender de maneira anterior o conceito de saber, e nesse sentido, quem nos ajuda a entender o termo é Bombassaro (1992). Para ele é possível fazer duas distinções sobre o ponto em questão, a saber: “saber que” e o “saber como”.

A primeira “saber que” situa-se em uma dimensão abstrata, por exemplo, sabe-se que uma semana tem sete (7) dias, que o dia tem 24 horas, que as horas são formadas por 60 minutos e entre outras exemplificações. Nesse sentido, o “saber que” não requer a primeiro momento aprofundamento para entender os fenômenos que o caracterizam.

O segundo conceito “saber como” é pautado na ideia de saber-fazer, isto é, é um conhecimento que permite realizar algo (BOMBASSARO, 1992). Logo, diferente do “saber que”, o “saber como” exige maior reflexão para se realizar ações, vamos tomar como exemplo o plano de aula, pois, se faz necessário organizá-lo a partir do objeto de conhecimento (conteúdo), que por sua vez nos ajuda a pensar as habilidades, estratégias, recursos entre outros aspectos para assim ser efetivado.

Como assinalamos a partir de Tardif (2014) a docência está centrada em diversos saberes, a saber: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. De modo parecido, Gauthier et al. (2006) afirmam que os professores têm a seu dispor um repertório de saberes, os quais denominam de: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Por sua vez, Pimenta (1999) apresenta que os saberes que fazem o profissional docente são: da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos.

Tomando os saberes disciplinares e curriculares definidos por Tardif (2014), como exemplo, podemos dizer a luz desse autor que esse saberes não são produzidos pelos professores, embora os tenham não surgem da capacidade criadora dos docentes, portanto, são adquiridos e internalizados por meio das formações e advindas das políticas curriculares como é o caso do saber curricular. Mas quais são os saberes docentes ou o saber dos professores?

Os estudos consideram que a construção do saber docente ocorre através do diálogo que articula a formação e a atuação profissionais. Desse modo, a prática e o contexto de atuação profissional são requisitos para a compreensão e constituição do saber. A construção



ocorre através de ações de mobilização, utilização, adaptação e transformação, mediadas pela reflexão crítica pelo e para o trabalho docente, no confronto com as condições de atuação profissional e na ação coletiva que caracteriza a profissão (GUIMARÃES, 2015, pp. 61-62).

Ou seja, os saberes docentes são aqueles emergidos da relação direta entre as experiências práticas vividas na sala de aula (principal *locus* da atuação docente) articuladas a formação profissional. Logo, as práticas estão relacionadas com outros saberes que orientam atuação do professor.

Portanto, essa perspectiva aproxima-se daquilo que já dissemos, isso é, que os saberes da prática não excluem a saberes da formação disponibilizada por universidades, faculdades ou escolas normais superiores. Em outras palavras, um saber docente para assim ser reconhecido, necessita: ter articulação entre teoria e prática; compreender o fenômeno que permitiu chegar ao objetivo enquanto resultado da ação pedagógica e refletir sobre os limites e possibilidades dessa mesma ação ser experienciada por outros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos no início desse artigo existe um paradoxo nas discussões sobre profissionalização/formação e o fazer docente, o que exige pesquisa, debate e reflexão contínua sobre o tema. Não como forma de extinguir os pontos vistas, afinal, sempre haverá críticas, discordâncias e distanciamentos teóricos, o que a nosso ver é algo muito positivo considerando-se que essa multiplicidade de narrativas possibilita trazer maiores reflexões sobre aspectos relacionados ao tema em questão, e que eventualmente careçam de aprofundamentos.

Exatamente, essa diversidade de ideias é que permitirá aproximar ainda mais o fazer prático aos processos de profissionalização e formação docente. Portanto, pensar a prática docente de forma epistemológica, em nada prejudica o processo de afirmação da docência enquanto profissão, pelo contrário, entendemos a partir da literatura acessada que esses saberes experienciais “escondidos” na sala de aula precisam estar presentes na formação inicial dos professores.

Assim, entendemos que sistematizar a teoria a partir do fazer docente é entre outras coisas: reconhecer a capacidade criadora dos professores enquanto produtores de conhecimento; é aproximar a escola (lugar do trabalho docente) e universidades/faculdades (local de formação profissional) em busca de um objetivo comum que é consolidar a docência



enquanto profissão baseada no pensar-fazer regido de saberes diversos e com gêneses múltiplas; é sobretudo, reconhecer a sala de aula como “laboratório” da docência (sem querermos ser positivistas), portanto, como lugar privilegiado para ocorrência de situações, capazes de nos fornecer informações importantes para o aprendizado do aluno, desenvolvimento profissional do professor, da complexidade em torno dela e outras possibilidades.

São essas nossas impressões sobre os saberes docentes emergidos a partir das práticas em sala de aula, na medida em que reconhecemos que as ideias lançadas estão abertas, portanto, passíveis de mudanças uma vez que estamos em um ciclo contínuo de estudos que podem nos levar a outras compreensões.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o Conhecimento. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de Março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 2ª ed. - Ijuí: Ed. Uniji, 2006.



GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. Professores e suas Disposições em Relação à Profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, v. 10, n2, p.261-274, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho**, 2001. Disponível em:<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0016.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas expectativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas expectativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: Até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, Jul./Dez. 2007.