

OS SABERES EXPERIENCIAIS DE REFERÊNCIA E O VIR A SER DOCENTE

Viana Patricio Barbosa Neto¹; Maria da Conceição Costa²

¹Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – vianapatricio@hotmail.com

²Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – ceicaomcc@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, são apresentados alguns dos resultados obtidos através da pesquisa de mestrado já defendida que teve como título: *como me tornei professor: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não licenciados*. Esta pesquisa foi realizada em duas partes, a primeira, por meio da escrita (auto)biográfica das *histórias de vida temática* de 6 professores, e a segunda através de um questionário *biográfico temático-reflexivo* respondido por 302 professores. Neste estudo buscou-se compreender o processo do vir a ser docente, tendo como base a compreensão da constitutividade docente, a partir dos saberes experienciais, que foram subdivididos em *saberes experienciais de referência* e *saberes experienciais da prática*, onde observou-se quais as influências, desejos e motivações para o direcionamento à docência, bem como as dificuldades e superações dos anos iniciais da prática. Dentre os resultados obtidos na pesquisa de mestrado, pode-se destacar a influência das aprendizagens de referência tidas pelos professores enquanto estes eram alunos, onde surge a admiração pela profissão, bem como a referência do modus de ser professor e relacionar-se com os alunos. Também foi possível depreender quais os sujeitos de maior influência para a escolha da docência, no caso dos não-licenciados, foram os professores do período universitário. No que diz respeito ao início da prática, ficou evidente que a multiplicidade de oferta dos Institutos Federais passa a ser um fator de dificuldade para os profissionais não-licenciados. Ainda no que diz respeito à escolha da profissão, ficaram marcadas as perspectivas de direcionamento à docência por oportunidade/necessidade ou desejo/ vocação. Por fim, pode-se concluir que tornar-se professor é um processo que antecede o acesso à sala de aula, e que se dá na superação das próprias dificuldades, ao mesmo tempo que pode ser percebido mediante o sucesso dos alunos, mas que sobretudo se estabelece em um processo *continuum* perante a impermanência de um eterno vir a ser de aprendizagens e experiências.

Palavras-chave: saberes experienciais. saberes experienciais de referência. tornar-se professor. vir a ser



Introdução

Por muito tempo, creditou-se à profissão docente o status de artesã. Segundo Gauthier et al. (2013), algumas pretensas limitadoras eram utilizadas no sentido de compreender o que seria necessário para a atuação docente. Para muitos, a docência era concebida como um dom, enquanto que, para outros, o conhecimento enciclopédico seria o essencial e preponderante, na medida em que também haveriam aqueles que creditassem e relegassem a atuação docente apenas à experiência.

Essas concepções, longe de estarem totalmente distantes de um debate atual, uma vez que a complexidade da atuação docente remete a estas discussões, já podem ser visualizadas de maneira mais lúcida a partir dos estudos que encaminham a compreensão da constitutividade docente.

No final da década de 80, segundo Nóvoa (1995), com os processos de democratização do ensino, e mediante a consequente demanda de professores, houve uma certa defasagem na preparação desse professorado, fazendo com que estes chegassem à sala de aula sem a devida qualificação.

Essa necessidade massiva de professores, aliada ao movimento de transição da sociedade industrial para a sociedade da informação, que exigia uma formação perante as novas demandas do mercado de trabalho, culminou na realocação do professor ao centro de interesse dos estudos e das pesquisas científicas e acadêmicas.

Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Shulman (1986) e Altet (2000) foram alguns dos autores que notadamente se destacaram nestes estudos sobre os saberes atinentes à docência.

Em pesquisa que realizamos anteriormente, pudemos observar que os trabalhos que encaminham à compreensão do professor, seja através de suas práticas pedagógicas, da profissionalidade, da identidade, da constitutividade, da sua formação, dentre outras, acabam remetendo ao estudo das categorias dos saberes docentes.

Recentemente, mediante a necessidade de compreender o ser professor em sua dimensão de constitutividade e de atuação, envolvidos no estudo dos saberes docentes, realizamos nossa pesquisa de mestrado com profissionais não-licenciados da Educação Profissional e Tecnológica.

A inspiração que encaminhou toda a pesquisa partiu da categoria dos saberes experienciais apresentada por Tardif (2014), que traz a concepção de como as experiências vivenciadas, enquanto alunos, nas salas de aula, acabam direcionando e influenciando a atuação dos atuais professores.

Ao compreendermos a importância dos saberes experienciais, acabamos por necessitar aprofundar o conceito de saberes experienciais que era trazido por Tardif (2014) e por Gauthier et al. (2013).

Passamos, então, a compreender que os saberes experienciais não são apenas aqueles relativos às experiências da prática docente, mas que também estão relacionados às experiências pré-profissionais. E, assim, subdividimos os saberes experienciais em *saberes experienciais de referência* e *saberes experienciais da prática*.

Caminhamos nossa pesquisa de mestrado por visualizar o processo do vir a ser docente, analisando como os profissionais não-licenciados se tornaram professores. Neste sentido, pudemos apreender a força e a influência dos *saberes experienciais de referência* na constituição profissional dos docentes.

Visualizamos que, da experiência de referência, brota um saber ser professor; um saber relacionar-se com os alunos; um saber agir, se comunicar, se expressar, e que está para além dos saberes que poderiam ser dinamizados em uma formação pedagógica convencional; não que os substituam, pois não é essa a questão, não descartamos a importância da formação pedagógica da formação inicial, nem da formação pedagógica complementar, pelo contrário, temos a compreensão dessa necessidade formativa.

Mas percebemos que, das experiências vivenciadas enquanto alunos, brota um *saber experiencial de referência pedagógica*, onde, mesmo na condição de aluno, o futuro professor passa a interpretar o modus de ser professor. Diferentemente de um médico que, apenas a partir de sua graduação, passa a estar envolvido com os profissionais e espaços de sua atuação profissional, o professor, desde a sua terna infância, está inserido diariamente em um espaço escolar e passa a assimilar o modus de ser professor, mesmo não sendo professor. Muito embora esta não seja uma experiência da prática docente, é uma referência que é adquirida pela atuação de seus mestres.

Este artigo vem a apresentar alguns dos dados que foram identificados nessa pesquisa de mestrado, direcionando a compreensão do processo de tornar-se professor a partir dos *saberes experienciais de referência e da prática*

Metodologia

Partindo do princípio de que, na supracitada pesquisa, estávamos a investigar o processo de tornar-se professor, passamos a necessitar de uma metodologia que comportasse a

compreensão/interpretação desse processo. No início, pensávamos em utilizar a pesquisa-ação, mas não demorou muito para que pudéssemos observar que a necessidade direcionava para um trabalho com e a partir das histórias de vida, através do método (auto)biográfico.

Um dos direcionamentos que encaminharam para a utilização dessa metodologia foi a perspectiva associativa que fica implícita e explícita pelos autores que se utilizam da escrita de si, que dimensiona a experiência de vida como algo formador.

Se objetivávamos compreender como profissionais não-licenciados se tornaram professores, percebemos que o melhor caminho seria perceber esse tornar-se pela perspectiva direcionadora, que estaria representada nas influências, desejos e motivações que os levaram à escolha da docência, bem como através das dificuldades e superações dos anos iniciais que trariam a dimensão do tornar-se na prática.

Para a escrita das histórias de vida, selecionamos 6 professores. Elaboramos um roteiro que favoreceu com que eles tivessem uma ideia de como escrever suas histórias de vida. Esse roteiro foi importante pois como era objetivada uma *história de vida temática* (GOODSON, 2015), pode trazer a compreensão do tema envolvido na construção da narrativa, além de apresentar alguns aspectos importantes para a escrita.

Após recebermos as narrativas, começamos a analisar, a partir dos métodos de análise apresentados por Goodson (2015) e Souza (2006), que, em síntese, ante suas particularidades, favorecem um olhar interpretativo-compreensivo, onde o exercício perpassa por ir e vir de uma narrativa à outra, lendo-as e encontrando elementos que possam ser considerado comuns, facilitando o estabelecimento de categorias de análise, mas que não devem estar ligadas apenas à factualidade e à cronologia dos acontecimentos, mas sobretudo perante os significados atribuídos.

Assim, separamos das narrativas aquilo que apenas era elemento contextual, e que não traduzia e expressava significado, dos trechos que apresentavam significância para a compreensão do processo do tornar-se professor. Classificamos os sujeitos e períodos de influência para a escolha da docência, bem como as situações e as percepções de dificuldade e superação dos anos iniciais da prática.

Após iniciarmos a análise dos dados, verificamos muitos pontos em comuns e outras lacunas de informações que alguns professores apontavam e outros não. A partir dessa pré-análise, elaboramos um questionário que denominamos como *biográfico temático-reflexivo*, buscando compreender nuances da biografia perante um determinado tema, mas visando também estabelecer um processo reflexivo no ato de elaboração das respostas, dimensionando um princípio formador.

Aplicamos esse questionário junto aos 6 professores com os quais já estávamos trabalhando, mas também o encaminhamos para todos os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, e obtivemos cerca de 302 respostas.

Cabe ressaltar que não realizamos uma proposta formativa com esses docentes, muito embora o princípio formativo tenha sido estabelecido pelo ato rememorativo da escrita de si. Ao mesmo tempo, não tivemos a oportunidade de realizar momentos de retomada coletiva, de ressignificação das narrativas, que são momentos que fazem parte de uma dinâmica formativa de uma biografia educativa.

Resultados e Discussão

Conceitualmente, o *saberes experienciais* são compreendidos como os saberes que brotam da experiência da prática docente. Esse conceito fica nitidamente depreendido quando Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) vêm a pontualmente considerar que os *saberes experienciais* podem também ser considerados como *saberes práticos*.

Muito embora, quando de suas características, Tardif (2014) venha a ampliar essa visão dimensionando-o para uma mais holística, fazendo referência, inclusive, à história de vida pregressa do professor.

Optamos por, objetivamente, subdividir a categoria dos *saberes experienciais* em *saberes experienciais de referência* e *saberes experienciais da prática*, tanto por uma necessidade de nossa pesquisa, como também tendo em vista a vontade de estar a contribuir para o campo do estudo dos saberes docentes.

Através dessa pesquisa, percebemos que, para os professores não-licenciados que não tiveram a formação dos saberes pedagógicos na formação inicial, a referência do fazer e do ser professor que fora tida enquanto estes eram alunos nos períodos escolar e universitário assumem um lugar de destaque na sua forma de ser professor.

Começaremos identificando os saberes experienciais a partir da categoria “**Da admiração à Inspiração**” que foi elaborada quando da análise do direcionamento à docência.

Essa categoria, que surge nas falas de alguns professores, vem a apontar que estes passaram a demonstrar o interesse e pensar na possibilidade de se tornarem professores a partir de seus antigos mestres. Mas também ficou notado que esta admiração e inspiração transcende a influência do tornar-se, se fazendo nitidamente presente na inspiração do *modus de ser* professor.



E isso pode ser representado através da fala de um dos professores: “Ao longo da vida, tive **excelentes mestres** que me ensinaram **muito do que sei e pratico hoje como professor**, não apenas no que se refere aos conteúdos programáticos, mas principalmente no respeito e no convívio com os alunos” E através desta outra fala, percebemos também a importância do desenvolvimento de algumas atividades para o direcionamento à docência. “Decidi **ser monitora** depois da aula de bioquímica, a admiração pela professora, a forma simples como ela dava aula de uma das disciplinas mais temidas no curso de Engenharia de Alimentos me fez acreditar que eu também podia” (BARBOSA NETO, 2017 p. 91).

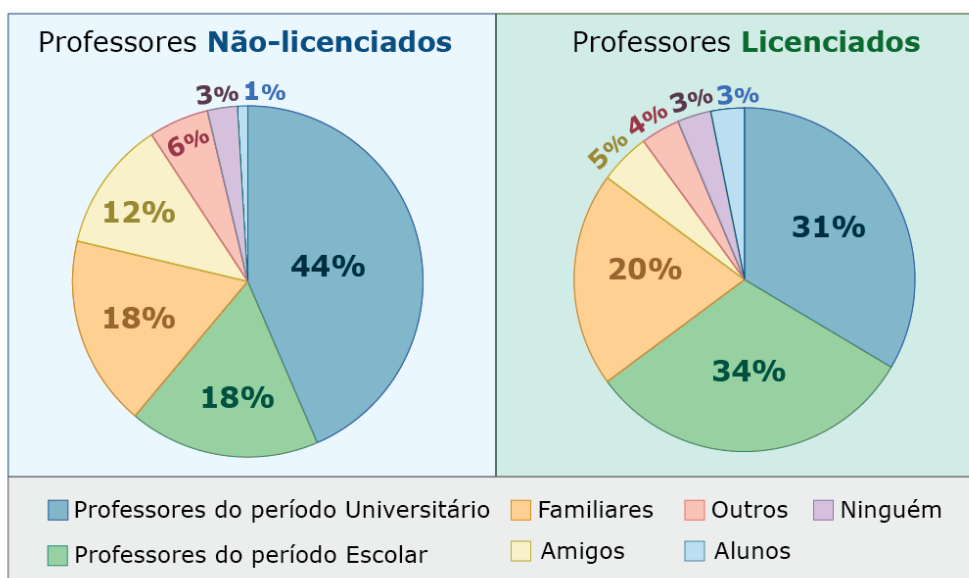
Muito embora, nem sempre as influências sejam positivas, como ainda aponta um dos professores: “lembro que havia um professor de nutrição de ruminantes que dizia: “eu finjo que dou aula e vocês fingem que aprendem”, nunca vou esquecer, **pois jurei que nunca nem pensaria em falar isso para um produtor que estivesse assistindo**”. (BARBOSA NETO, 2017 p. 92)

Mesmo sendo uma referência negativa, percebemos que o professor, enquanto aluno, passa a interpretar um *modus de como não ser professor*.

Como Demo (2005) nos aponta, essas questões de ordem ética, de formas de ser, são assimiladas na aprendizagem pelo exemplo que é dado, e não apenas através do discurso, não havendo melhor forma de ensinar a ser, senão do que sendo.

Nessa investigação para o direcionamento à docência verificamos quais os sujeitos que mais exerceram a influência nesse processo. E como podemos ver no gráfico abaixo, para os docentes não-licenciados, foram os professores do período universitário, com cerca de 44% dos entrevistados marcando esta opção, enquanto que, para os licenciados, a maior referência de influência veio através de seus professores do período escolar.

Gráfico 1 – Sujeitos de influência para a escolha da docência.

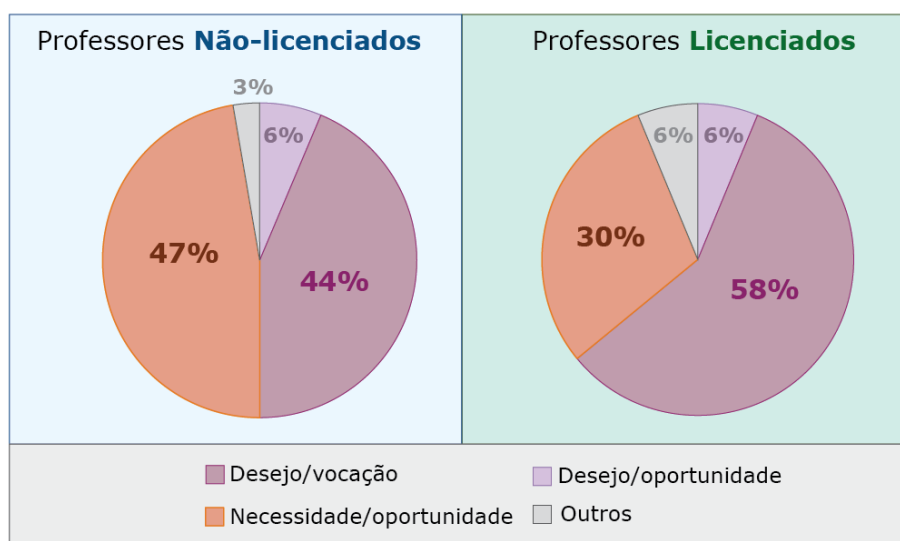


Fonte: (BARBOSA NETO, 2017 p. 95)

Ainda por compreender o processo de tornar-se professor a partir das experiências que dimensionaram o direcionamento à docência surgiram esses dois posicionamentos antagônicos: “Embora tenha feito Engenharia, sempre quis ser professor”, “Nem por um momento em todos os anos na escola e na graduação queria ser professora”. “Das seis narrativas que trabalhamos nessa pesquisa, essas duas visões ficam marcadas; uns de imediato se identificaram com o ‘ser professor’, enquanto que outros tinham mesmo aversão.” (BARBOSA NETO, 2017 p. 98)

Esses dois posicionamentos nos fizeram visualizar duas categorias que poderiam representar o direcionamento à docência. Uma seria relativa ao Desejo/Vocação e a outra se relaciona com a Necessidade/Oportunidade. Tendo em vista essas categorias que surgiram nas narrativas, optamos por dimensionar isso em uma pergunta no questionário, para compreender quantitativamente como estaria sendo representada essa questão pelo coletivo, e obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2 – Percepção do enquadramento da escolha de ser professor.



Fonte: (BARBOSA NETO, 2017 p. 100)

Visualizamos, no gráfico acima, que a grande maioria dos docentes não-licenciados, cerca de 47%, se direcionaram à docência pela necessidade/oportunidade. Mas, como já analisamos em nossa dissertação, parte dessa categoria passa a estar justificada pelo contexto social, que, com a expansão da Rede Federal, passa a representar um novo cenário de oportunidade de emprego para os profissionais não-licenciados.

Quando passamos a analisar as dificuldades e superações dos anos iniciais, logo nos deparamos com a multiplicidade de oferta de um Instituto Federal, e isso fica marcado na fala de uma das professoras: “Ao chegar no IF, novos desafios: EJA, subsequente, mulheres mil e o que eu mais temia, o integrado” (BARBOSA NETO, 2017 p. 103). Apesar da professora apontar temer o integrado, ela já apresenta uma das dificuldades do início da prática: a assunção de várias modalidades de ensino.

Assim, um professor que adentra o Instituto Federal não assume apenas uma sala de aula, tampouco uma disciplina, mas uma missão social. Uma vez que ele tem de assumir diversos níveis e modalidades de ensino, e ainda estar a interagir com a comunidade local favorecendo o espaço para a formação e o desenvolvimento não apenas dos alunos, mas da região.

Além dessa dimensão Institucional, as dificuldades e superações surgem em decorrência da própria complexidade da prática educativa. E os medos e ansiosos ficam presentes nas falas dos professores. “Ao recordar-se do seu primeiro dia de aula no Instituto Federal, Romeu aponta que **não foi nada fácil** [...] O professor relata que sentia a felicidade de chegar na sala da coordenação de apoio, mas que sentia o **medo** de sair para sala de aula” (BARBOSA NETO, 2017 p. 105).

Mas alguns destacam a importância das referências de seus antigos professores para o enfrentar das situações, além da referência de seus atuais colegas de trabalho mais experientes, que passam a segurança e alguns direcionamentos. Bem como alguns vêm a revelar como a forma de ser e interpretar as situações podem amenizar as dificuldades ou intensificá-las. Isso ficou bastante marcado ante os seguintes posicionamentos: Uma professora disse que temia estar à frente dos alunos pois que estes poderiam lhe perguntar algo que ela não sabia. Enquanto que outra professora, pelo contrário, disse que o que a ajudou a ter mais segurança foi justamente a humildade de saber que estava na posição de professora, mas não teria a pretensão de saber de tudo.

Observamos que o modus de ser pessoa, uma característica de sua personalidade, no caso, a humildade, favoreceu com que ela interpretasse de maneira melhor os conflitos iniciais de sua prática.

Muitos professores também consideraram a importância da aprendizagem tida na própria prática com os alunos. Quando perguntados quando perceberam que tinham se tornado professores, vários foram os posicionamentos, mas ficaram marcadas quatro categorias: “O acesso à sala de aula”, “o sucesso dos alunos”, “a superação das dificuldades” e “um processo em devir”.

Onde alguns consideraram que se tornaram professor quando passaram em um concurso, outros disseram que perceberam que se tornaram professores quando viram o sucesso de seus

alunos, enquanto que alguns disseram que fora a partir do momento em que superaram certas dificuldades, e, por fim, tiveram aqueles que disseram que tornar-se professor é um processo que estabelece continuamente, a cada novo dia, a cada nova experiência.

Conclusão

Ao longo de todas as narrativas e questionários, pudemos observar a influência das experiências anteriores à prática educativa, tanto no direcionamento à docência, como na maneira de ser professor.

Observamos também a influência da própria prática docente, das maneiras de ser professor, dos colegas de trabalho, dos alunos.

Percebemos a inter-relação existente entre os *saberes experienciais de referência* e os *saberes experienciais da prática*. Onde os *saberes experienciais de referência* estão sempre presentes na dinâmica interpretativa do modus de ser professor, de como relacionar-se com os alunos, de como agir e interagir na docência, seja na forma de ser, ou mesmo de como não ser professor.

Percebemos a necessidade de propostas de formação para estes profissionais não-licenciados, tendo em vista o revisitar dessas experiências trazendo-as ao plano consciente.

No que diz respeito ao processo de tornar-se professor percebemos, sobretudo, a condição de devir, a dimensão de um processo que se estabelece sobre as bases das referências pessoais e que se concretiza na atuação diária nas interações e ante as novas experiências vivenciadas.

Referências

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BARBOSA NETO, Viana Patricio. **Como me tornei professor**: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não-licenciados. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Acadêmico em Ensino, PPGE, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. 1. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 2015.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, 15 (2), 1986. p. 4-14.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ, Vozes, 2014.