

Construção da experiência: contribuições para a formação docente

Construction of experience: contributions to teacher education

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza¹

Resumo: A presente reflexão busca compreender a formação docente numa perspectiva crítica e progressista, o que exige reconhecer a construção da experiência, conceito este utilizado por diferentes estudiosos no campo da Educação. O estudo da pesquisa, de abordagem qualitativa- bibliográfica, se baseia em diferentes autores que se dedicaram a contribuir com a formação docente, são eles: Bondia Larossa, Freire, Vásquez e Nóvoa. O artigo tem como objetivo refletir e analisar a experiência e a formação docente. Concluímos que os autores pesquisados evidenciam diferentes aspectos sobre o conceito de experiência nos trazendo características e significados que se complementam para pensarmos o exercício da docência reconhecendo os princípios da subjetividade e da autoria.

Palavras-chave: Formação de professores. Experiência docente. Experiência. Construção da experiência.

Abstract: This reflection seeks to understand teacher training in a critical and progressive perspective, which requires recognizing the construction of experience, a concept used by different scholars in the field of Education. The research study, with a qualitative-bibliographic approach, is based on different authors who have dedicated themselves to contributing to teacher training, they are: Bondia Larossa, Freire, Vasquez and Nóvoa, the article aims to reflect and analyze the experience and the teacher training. We conclude that the authors surveyed show different aspects of the concept of experience, bringing us characteristics and meanings that complement each other to think about the exercise of teaching, recognizing the principles of subjectivity and authorship.

Keywords: Teacher training. Teaching experience. Experience. Construction of experience.

1. Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas-MG, Instituto de Ciências humanas. Coordenadora do GP FORMATIO: Processos de Formação e Profissionalidade Docente

Introdução

A formação de professores, nas últimas décadas, tem ocupado um espaço importante nas pesquisas educacionais e aponta a direta relação da docência com a qualidade da educação, perspectivas diversas que nascem para fundamentar aspectos onto-epistemológicos referentes às concepções, metodologias e estratégias que colocam os professores, as professoras, como sujeitos singulares, que constroem experiências em suas trajetórias, trazendo aspectos subjetivos, autorais e autônomos.

Nos anos 80 e 90 do século passado concepções humanísticas ocuparam os cenários nas discussões acadêmicas sobre formação docente trazendo a desgastada visão onto-epistemológica humanística em que a dicotomia e os binarismos se fizeram presentes (SANCHO GIL & HERNÁNDEZ, 2020).

A visão positivista que idealiza e dicotomiza os sujeitos com afirmações de verdades absolutas e suas relações se revela insuficiente para pensarmos a construção das experiências e desconsidera o processo subjetivo existente nas trajetórias dos professores, das professoras com os seus desdobramentos no âmbito pessoal e profissional.

Questionamentos do discurso científico positivista emergem com foco na experiência vivida, nas subjetividades e nas perspectivas pessoais (ELLINGSON & ELLIS, 2008). Para avançarmos, contribuições pós-humanistas, do campo da sociologia, nos ajudam a pensar a formação de professores, em seus complexos aspectos e assim compreendermos a construção da experiência nas trajetórias.

A experiência singulariza o sujeito do processo e evidencia relações e cotidianos, considerando aspectos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos, o que permite fortalecer pesquisas e metodologias sobre formação de professores cada vez mais atentas à trajetória de experiências dos docentes (DA PALMA & MAKNAMARA, 2019; SANCHO & HERNÁNDEZ, 2022; OLIVEIRA, JESUS & BORGES, 2022). Nesse sentido, compreender o conceito de experiência e o seu desdobramento para pensar a formação de professores nos evidencia contribuições de estudiosos que se dedicaram a contextualizar a formação docente a partir da autoria dos sujeitos que a fazem. Assim, organizamos o artigo, trazendo autores e seus apontamentos sobre a experiência com foco na formação docente. São eles: Bondia Larrosa, Freire, Vásquez e Nóvoa.

Bondia Larrosa: características da experiência

Bondia Larrosa (2002), espanhol, professor e pesquisador da Universidade de Barcelona, mostra em seus estudos aspectos importantes para discutir e conceituar

experiência.

A concepção de experiência exige posicionamentos de educação, de formação e de sujeito para sustentar argumentos críticos. Há diferentes olhares, paradigmas e linhas teóricas que mostram distintos pontos de vista. Na perspectiva de uma educação positivista, cuja relação entre ciência e técnica dá conta de enfrentar os propósitos assumidos, os sujeitos são vistos como meros aplicadores de técnicas, visão que concebe a educação como ciência aplicada.

Outra linha, com visão progressista, se assume numa educação que fortaleça a relação entre teoria e prática, o que nos remete a sujeitos críticos, comprometidos com uma prática profissional reflexiva. As perspectivas de Educação, e consequentemente de formação de educadores, estabelecem duas visões antagônicas em relação aos sujeitos: técnicos e reflexivos.

Bondia Larrosa (2002) nos propõe pensar a educação e a formação docente com base na experiência e no sentido. “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (BONDIA LAROSSA, 2002, p.20)

Assumimos a visão dialética e a dimensão de se pensar a educação, a formação e o sujeito num contexto de superação, sem dicotomizar a formação, isto ou aquilo, mas de concebê-la como uma visão com foco na experiência e no sentido; assim, facilitamos o aprofundamento e a compreensão das ideias.

Pensamos a partir de palavras, o homem, a mulher é palavra; e em uma concepção na qual a experiência vem emaranhada por sentidos, a palavra que revela ou que silencia aponta para o que fazemos, o que somos e como entrelaçamos as palavras aos contextos vividos. “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (BONDIA LAROSSA, 2002).

Podemos conceber a palavra, como “palavra verdadeira” como nos afirma Freire (2005, p.89), já que a palavra é ação e reflexão e, assim, a concebemos como palavra verdadeira, a práxis.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sen-

tido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com a palavra (BONDIA LAROSSA, 2002, p.21)

A experiência, que pode ser revelada pela palavra, é o que nos afeta, perpassa, toca, nos acontece; não é tudo que vivemos que se torna; é experiência aquilo que nos afeta, que nos faz dar sentidos. Em muitas situações apenas passamos e quase nada fica ou acontece, generalizar que tudo é experiência é um grande equívoco; percebemos no mundo atual que a experiência se torna algo cada vez mais difícil e complexo de acontecer, visto a superficialidade e a liquidez nos contextos atuais em que vivemos.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDIA LAROSSA, 2002, p.21).

Muitas situações se passam, mas poucas experiências nos passam e concretizam, a experiência legítima, a singularidade rara daquilo que damos sentidos e refletimos, e aquilo passa a ser nosso e transforma-se em experiência.

Bondia Larossa (2002) discute quatro aspectos da sociedade atual que impedem a construção da experiência, são eles: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

- a). **Excesso de informação** - A informação não é experiência, e não deixa lugar para experiência, é quase contrária à possibilidade de se ter experiência. A tônica da sociedade na importância da informação no mundo atual coloca a ideia de que todas as pessoas precisam estar informadas e ser informantes. A experiência precisa ser separada da informação: “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (BONDIA LAROSSA, 2002, p.21). Importante compreendermos que em uma sociedade na qual a informação se torna ícone maior, a experiência não consegue espaço para acontecer.
- b). **Excesso de opinião** - Continuando a argumentação de Bondia Larossa (2002), o sujeito moderno é informado e emite opiniões sobre tudo, emerge a necessidade de opiniões supostamente próprias e críticas: “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada aconteça” (BONDIA LAROSSA, 2002, p.22). O sujeito fica moldado pela informação e opinião, o que incapacita a possibilidade da experiência. Opiniões superficiais são sempre emitidas, o que fragiliza qualquer possibilidade de estabelecer a criticidade e a reflexão.
- c). **Falta de tempo** - Atualmente, na maioria das vezes, tudo o que passamos é depressa. A velocidade com que tudo ocorre e a obsessão por novidades e produtividade fortalecem as ideias do mundo moderno, o que impede que sejamos tocados e conectados a situações realmente sentidas, ou seja, a falta de tempo impede conexões e vivências de experiências; tudo é rápido e os fatos são substituídos rapidamente.

Pela rapidez do consumo do sujeito moderno, tudo passa, tudo agita, mas nada acontece, nada o toca. O sujeito é moldado pela informação e opinião, o que incapacita a possibilidade da experiência. A experiência é rara pela falta de tempo. Neste contexto de vida, os sujeitos modernos se distanciam do silêncio e da memória, o que impossibilita a vivência da experiência.

- d). Excesso de trabalho** - O excesso do trabalho é outro aspecto inimigo da experiência; com uma frenética jornada, o sujeito moderno abraça vários empregos, deixa o excesso de trabalho invadir seu tempo no afã de ser onipotente e mudar o mundo, esse movimento não deixa o sujeito parar e nada o toca ou o afeta.

A possibilidade de viver uma experiência requer que algo nos afete, toque, faça-nos parar para pensar, temos de parar para realmente olhar, ouvir, sentir, focalizar delicadezas e acontecimentos de modo a se oportunizar uma verdadeira experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA LAROSSA, 2002, p.24).

Nos contextos de formações atuais, presenciamos a necessidade da informação desenfreada, a exigência pela emissão de opiniões, bem como a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todos estes aspectos fragilizam a construção da experiência e afastam a possibilidade de estabelecermos um processo de formação com espaço para a experiência, para algo que nos identifica e nos fortalece como sujeito de ação, de reflexão e de experiências.

Pensando nas situações de formação dos professores, percebemos claramente a valorização dos aspectos da informação, da opinião e da velocidade. Esses aspectos afastam a possibilidade de estabelecermos experiência e sentidos para pensar as realidades educacionais no exigente cotidiano. Em uma ação de formação acelerada, com cobranças pessoais e institucionais referentes à informação, atualização constante, opiniões desenfreadas sem qualquer olhar crítico, aliados ao tempo que não podemos “perder”; a obsessão em acelerar resulta em um sujeito sem tempo e sem experiência, pois nada o toca ou o afeta.

Paulo Freire e Vásquez: a práxis e o saber da experiência

A experiência, na perspectiva freireana, pode ser discutida pela concepção dialógica, em que o conceito convida-nos a pensar de maneira crítica sobre a prática pedagógica. Como ponto de partida na formação, a experiência exige que recorramos ao conceito de práxis para que possamos sustentar a ação da experiência aqui proposta. Tal conceito apresenta diferentes definições: “Práxis, em Grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁSQUEZ, 2007, p.28).

Portanto, o conceito de práxis utilizado nesta pesquisa define-o como: “[...] “práxis” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” (VÁSQUEZ, 2007, p.28).

Práxis, conceito usado por Freire (1989) e Vásquez (2007) nos remete a pensar a atividade humana em uma concepção na qual o sujeito da atividade, ou da ação, seja um agente ativo no processo em que modifica a si e ao outro.

Por atividade em geral entendemos o ato ou o conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada. Justamente, por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria – prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação (VÁSQUEZ, 2007, p.219).

Ao definirmos a atividade como ação que pressupõe um sujeito ativo, que transforma aquilo sobre que atua, fortalecemos a individualidade da ação assumida pelo sujeito, bem como a sua intencionalidade. A singularidade do processo fortalece a ideia da construção da experiência como algo que resulta de intenções individuais e transformações, de intenções próprias de cada sujeito.

As transformações, fruto da ação do sujeito, resultam em um produto que se dá em diferentes níveis. “O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito de instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social” (VÁSQUEZ, 2007, p. 220). O resultado da atividade se direciona conforme a intencionalidade, a finalidade do sujeito.

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência

de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (VÁSQUEZ, 2007, p. 222).

A ação do sujeito resulta em um produto que é a sua própria expressão singular diante do meio e da realidade em que vive. “O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela” (VÁSQUEZ, 2007, p. 222).

A experiência do professor, da professora, é fruto de um conjunto de ações, resultado de intencionalidades em relação ao ofício de seu trabalho nascida em diferentes formações ao longo da sua carreira. A construção da experiência, como ação, prevê intencionalidades e a concretude de saberes e fazeres.

Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de um fim, ou série de fins que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; por sua vez, como já assinalamos, os fins que a consciência produz levam em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva sem a qual tais fins nunca poderiam ganhar chão, isto é realizar-se. Por outro, todo fim pressupõe determinado conhecimento da realidade que ele nega idealmente, e nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia tampouco se desvincular do conhecimento (VÁSQUEZ, 2007, p.224).

A experiência aqui concebida exige a ação de pensar, pressupõe um sujeito cognoscitivo, a articular a realização da ação ao conhecimento. A construção da experiência exige, portanto, uma atividade cognoscitiva indissociável do conhecimento.

Fortalecemos a ideia de que a experiência, concebida como atividade prática, concebida como práxis, não está esvaziada das dimensões elaboradas e reflexivas que demandam o pensar e o conhecer. Ao contrário, a experiência resulta de ações do sujeito sobre o objeto, que requer conhecimentos teóricos e práticos para sua realização.

O sujeito da experiência, ao agir conhece a si mesmo, se transforma, bem como transforma a realidade e a conhece cada vez mais. “O homem age conhecendo, da mesma maneira que se conhece, agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza” (VÁSQUEZ, 2007, p.224).

O objeto da experiência, da atividade prática é a realidade e o resultado, é a transformação, ou seja, a atividade prática é uma ação real e objetiva sobre a realidade. “Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como ativi-

dade material consciente e objetivamente [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p.226).

Apontamos alguns aspectos importantes, iniciados pelo exercício dialógico para a construção da experiência, ou da práxis na formação do professor. O exercício dialógico do professor, da professora, potencializa espaços para se refletir saberes e fazeres da prática pedagógica, a dialogicidade promove a busca por explicações, problematizações e argumentações, ações que fortalecem uma prática crítica e consciente pautada na experiência.

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos (FREIRE, 2006 B, p.81).

Pensarmos em experiência na teoria de Freire é agir e pensar com profundidade, saindo do plano da ingenuidade e indo para o plano crítico da construção do saber, da práxis pedagógica. O salto entre o ingênuo e o crítico contribui para sair do ativismo pedagógico e compreender a experiência pedagógica em uma ordem em que a Educação seja consciente.

A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade (VIEIRA PINTO, 1982, p.33).

Consciência social e objetiva, consciência de si e de seu mundo, consciência do que se faz e do que se pensa em seu fazer pedagógico. A autoconsciência estabelece ações em processos permanentes que se constituem em ação e reflexão. “Se a ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” (FREIRE, 2007, p.17).

A praxis pedagógica contempla o espaço da experiência, já que o pensar, o refletir sobre a própria ação, sustentará um processo de aprimoramento em relação ao que se faz e ao que se pensa; portanto, pensar a experiência não é ficar com foco nela própria, mas a partir dela constituir argumentos para que esta práxis evolua e supere de maneira contínua e permanente. “Partir do saber da experiência feita para superá-lo não é ficar nele” (FREIRE, 2006 D, p. 71).

A experiência concebida exige entendimentos em relação ao processo histórico e social, no qual o professor, a professora se constituem como profissionais com vivência

própria em um caminho de ações e reflexões sobre o seu fazer.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2006 D, p. 97).

A experiência se constrói e reconstrói, o que legitima a evolução das práticas pedagógicas assumidas em um processo no qual se tenha de contemplar a dialogicidade. Isso permite reinventar saberes e fazeres; a experiência como ponto de partida coloca no centro da formação a realidade enfrentada no cotidiano pedagógico, o que permite transformações contínuas e conscientes. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p.106).

Outro aspecto importante para a construção da experiência é o conhecimento de sua gênese, ela é concebida como um saber democrático. “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 1989, p. 92). Tanto educador como educando portam saberes que são frutos de um saber da experiência, partir de formações que a considerem é possibilitar uma participação de fato nos processos de aprimoramentos.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando para as experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. [...] De teoria que implica em uma inserção na realidade, em um contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. [...] Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. [...] Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade (FREIRE, 1989, p. 93 - 94).

Realidades gestadas em contextos, nutridas de sentidos e significados para o sujeito que ali está inserido. A realidade possibilita formações a partir da experiência e valida trajetórias, e assim possibilita a compreensão e discussão para avançarmos criticamente rumo a ações transformadoras.

As formações com foco na experiência exigem ações que fortaleçam a consciência e a criticidade, princípios fundamentais para a democracia.

[...] que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a

criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. [...] Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância (FREIRE, 1989, p. 95).

Em Freire (1989) uma formação se valida com circunstâncias próprias e reais, o que fortalece o espaço da experiência para o exercício democrático.

Nóvoa: formação de professores e a experiência

Nóvoa (2009) aprofunda estudos no que se refere aos dispositivos da formação dos professores e aponta para a importância de gestar a formação dentro da profissão, o que privilegia discussões e reflexões a partir de práticas e experiências próprias dos professores, das professoras. “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p.19).

A experiência deve estar contemplada no espaço da formação, o que remete os professores, as professoras, a pensar e repensar seus saberes e fazeres, bem como discutir com seus pares sobre desafios reais de seu cotidiano.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2008) têm razão quando referem à importância de reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem idéias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p.21).

O conceito “comunidades de prática”, usado por Nóvoa (2009), fortalece a ideia da participação dos pares no processo de formação docente e nos aponta para a validação da experiência com foco no reconhecimento da identidade profissional, aspectos a se considerar em um trabalho reflexivo e que propõe transformações pedagógicas numa trajetória que envolve o ser e o estar na profissão.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p.21).

A teoria da personalidade, segundo Nóvoa, precisa ser construída no bojo da teoria da profissionalidade do professor, da professora; identidades e práticas pedagógicas resultam em experiências concretas, o que representa o ponto de formação para propiciar avanços conscientes na formação do professor.

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22).

O professor, a professora aprendem ao longo de sua vida pessoal e profissional e as experiências são geradas neste percurso; ações assumidas em sua concretude evidenciam o modo de pensar e de fazer docente e contribui para o autoconhecimento.

A experiência no centro da formação viabiliza um processo de aprendizagem de maneira contínua e permanente, porém sabemos que inúmeros programas de formação organizam ações que não dialogam com a prática e a experiência, o que inviabiliza aprimoramentos reais.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p.23).

Trabalho coletivo, investimentos de trabalho em rede legitimam lugares importantes, colocar o professor, a professora para discutir com seus pares é uma ação ainda a se fortalecer nos programas de formação.

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009, p.23).

Dar espaço à voz do agente principal da formação “o professor, a professora”, colocá-los no centro de sua própria formação, conceber experiências próprias no percurso profissional viabiliza colocar a formação no contexto da profissão, e é a partir do

seu modo de ver, ser e fazer a prática pedagógica que devemos refletir e avançar nos propósitos pedagógicos. De acordo com Nóvoa (2009, p. 2) “[...] há a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.” O referido autor indica propostas de ações para a formação docente e enumera cinco, que se referem à prática, profissão, pessoa, partilha e ao público. Estas propostas viabilizam o pensar crítico, considerando o percurso próprio de cada professor, professora.

Para trabalhar com a formação dos professores é necessário que se conheça a identidade e o trabalho daqueles que estão em formação; o aprimoramento do conhecimento se dá nos contextos das ações já assumidas e não no vazio de um discurso. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento (Nóvoa, 2009).

Colocar na formação docente discussões que envolvam a cultura profissional requer o desenvolvimento de ações que incorporem as experiências em relação a sua compreensão de instituição educativa e os contextos de diálogo existentes neste âmbito.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Percebemos, nas ideias de Nóvoa, a preocupação por contextualizar realidades institucionais, como aspecto a se pensar e discutir coletivamente.

O trato pedagógico que se estabelece na experiência, na trajetória, Nóvoa (2009) indica como algo a se estabelecer na relação com o aluno, a aluna no próprio exercício da docência, na condução para um processo de evolução da aprendizagem; o processo de ensino deve considerar as duas dimensões: pessoais e profissionais. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009). As dimensões coletivas e colaborativas fortalecem o trabalho em equipe nos contextos dos projetos desenvolvidos nas instituições.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades

de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p.31).

A experiência abre espaço para se pensar a profissionalidade e o compromisso social assumido no exercício do ofício.

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 31).

A discussão sobre a experiência, e a contribuição dos autores para pensarmos a experiência na formação dos professores nos evidenciam conhecimentos que se complementam; assim, articulamos um aprofundamento para compreendermos esse conceito com foco em diferentes aspectos. Todos os autores aqui citados: Bondia Larossa, Freire, Vásquez e Nóvoa fortalecem a importância da experiência nos contextos de aprendizagem.

Bondia Larossa discute a experiência e revela a importância de concebermos a ação em suas dimensões teóricas e práticas, num contexto em que se promova educadores críticos e que a educação precisa ser pensada e sentida em contextos nos quais a experiência tenha espaços. Freire e Vásquez, por sua vez, colocam o conceito da experiência numa perspectiva dialógica em que a prática pedagógica ocupe espaço nas formações, com ações que promovam a reflexão dos significados da prática, numa dimensão que discuta de maneira crítica as atividades humanas. Nóvoa, no entanto, propõe a formação docente nos próprios contextos da profissão e contempla a experiência na construção das identidades e das práticas pedagógicas docentes.

Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada com o objetivo de refletir e analisar a relação da formação docente e o conceito de experiência considera que os autores pesquisados evidenciam diferentes aspectos sobre o conceito de experiência, trazendo características e significados que se complementam para pensarmos a experiência pedagógica

para o exercício da docência reconhecendo os princípios da subjetividade e da autoria. O quadro a seguir tras a síntese das ideias dos autores resultante da investigação:

Quadro 1: Síntese das ideias dos autores

Autores	Experiência	Sujeitos	Objeto da discussão
Bondia Larossa	Experiência é o que nos afeta, o que nos faz sentido. O saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana.	Discute aspectos que impedem os sujeitos da experiência como o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.	Ação que possibilita sentido e significado resulta em experiência. Aponta a importância da palavra como produto da própria maneira de ser e fazer dos sujeitos da experiência.
Freire e Vásquez	Experiência exige a ação da pessoa, pressupõe um sujeito cognoscitivo. Ação sobre a própria realidade.	Ativo - dialógico Assume a sua singularidade, sua ação e sua intencionalidade como resultado de uma ação. A ação do sujeito resulta em um produto que é a própria expressão singular	Prática pedagógica como práxis - nutrida de sentido e significado; atividade humana concebida a partir da ação e da reflexão para assim aperfeiçoar a ação.
Nóvoa	Experiência concreta construída nos espaços profissionais que requer identidades e práticas pedagógicas.	Discute sujeitos em formação e o diálogo com os outros, com os pares e valoriza as "comunidades práticas"	Defende a formação dentro da profissão, refletir sobre o próprio fazer e pensar pedagógico; fortalece a importância do autoconhecimento.

Fonte: elaboração da autora

Pautados por esses estudos, conceituamos a experiência como uma ação que requer reflexão, sensibilidade, sentidos, criticidade, exercício de autoconhecimento e autoria, ações que singularizam o indivíduo; para construir a experiência o sujeito precisa ser tocado, afetado pela situação, o que o fará buscar explicações, conhecimentos e aprofundamentos. Nesta perspectiva nem tudo o que vivemos é experiência; apenas aquilo a que damos sentido e significado por meio de ações próprias e conscientes.

Finalizamos, apontando a importância de se compreender a formação de professores pela experiência, pois ao valorizarmos as ações nutridas na práxis, abrimos espaço para a autoria e a reflexão.

Referências

BONDIA LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19 [Acessado 6 Julho 2022], pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

DA PALMA-SANTOS, M. C.; MAKNAMARA, M. **Experiência e formação docente nas pesquisas em ensino de Ciências e Biologia no Brasil**. Educação, v. 42, n. 2, p. 340-350, 6 nov. 2019.

ELLINGSON, L. & ELLIS, C. **Autoethnography as Constructionist Project**. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.). Handbook of constructionist research (pp. 445-465). New York: The Guildford Press. 2008

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006 A.

NÓVOA, Antonio. **Professores, imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, H. R. de; JESUS, D. P. de; BORGES, E. M. As pesquisas sobre formação de professores nas reuniões nacionais da ANPEd: que espaço há para a avaliação? **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v. 9, p. 1-15, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2550. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2550>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, p. 34-45, 30 sep. 2020.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. A formação de professores em tempos de incerteza. *Movimento, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 9-39, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2824. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2824>. Acesso em: 6 jul. 2022.

VASQUEZ, Antonio S.. **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular. 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1982.

Recebido em junho de 2022

Aceito para publicação em junho de 2022