

# EXPERIÊNCIA E SABERES DA EXPERIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniel de Jesus Melo dos Santos<sup>1</sup>

Fabiana Sena dos Santos<sup>2</sup>

Gabriela Mendes Silva<sup>3</sup>

Lindsai Santos Amaral Batista<sup>4</sup>

Poliana Schettini Silva<sup>5</sup>

Sérgio Luiz Bragatto Boss<sup>6</sup>

## RESUMO

Este ensaio teórico propõe uma discussão acerca do tema “experiência” e “saberes da experiência” na visão de Pimenta, Tardif, Larrosa e Benjamin, mediante o estudo das suas principais obras que tratam da temática. Ademais, com o objetivo de compreender os efeitos da experiência e dos saberes da experiência na formação de professores, buscamos apontar as definições, fontes e a natureza destes. Propomos fazer uma relação entre as concepções próximas e distintas do saber da experiência com a formação inicial e continuada de professores. Com este estudo podemos considerar que existem vários sentidos para a palavra experiência, e diante dessa polissemia é necessário certo cuidado ao utilizar a expressão “saber da experiência” na formação de professores. No decorrer do ensaio buscamos: romper com a ideia de que toda experiência é válida e o único critério para adquiri-la é o tempo de atuação do docente, apontar pontos positivos e pontos negativos de determinado entendimento de experiência, e as consequências para formação docente, deixando algumas questões para reflexão a respeito de sua utilização.

**PALAVRAS-CHAVE:** saberes docentes; experiência; formação docente; prática docente.

## ABSTRACT

This essay proposes a dialogue about the experience and knowledge of the experience in the vision of Pimenta, Tardif, Larrosa and Benjamin, through the study of their main works that deal with the theme. In addition, in order to understand the effects of experience and the knowledge of experience in teacher training, we seek to understand the definitions, the sources and the nature of these. We propose to relate the close and distinct conceptions of experiential knowledge with initial and continuing teacher training. With this study, it is possible to consider that there are several meanings for the word experience and, taking into account this polysemy, it is needed to be careful when using the knowledge of experience in teacher training. In the course of this essay, we seek to break with the idea that all experience

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

<sup>6</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

is valid and the only criterion for acquiring it is the time the teacher works; to point out the positive and negative points of such understanding of experience and the consequences for teacher training, leaving some questions for reflection on its use.

**KEYWORDS:** Teacher knowledge; experience; teacher training; teaching practice.

## 1 Introdução

O nosso interesse em desenvolver este ensaio teórico, que propõe uma discussão acerca do tema “experiência” e “saberes experienciais”, surgiu durante os estudos que fizemos dessa temática nos seguintes cursos de formação de professores de um Programa de Pós-Graduação: “Pesquisa e Formação de Professores de Ciências e Matemática” e “A Formação de Professores de Ciências no Contexto das Perspectivas Críticas”.

Ao notar as aproximações e distanciamentos a respeito da temática na concepção de diferentes autores, decidimos, neste ensaio teórico, explorar e interpretar tais concepções na visão de: Pimenta, Maurice Tardif, Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Diante disso, nos propomos a discutir esses entendimentos na perspectiva de formação de professores iniciantes e de professores com mais experiência de sala de aula.

Nesta perspectiva, diferentes estudos apontam que há uma tendência nas pesquisas de formação de professores que incentiva a participação dos docentes nas reformas da educação, nos programas de formação e nas políticas públicas em educação, muitas vezes influenciados pelo movimento reflexivo expresso por Zeichner (1993). Um dos vários fatores que fundamentam essa participação é que os professores têm condições de pensar sobre, de se posicionar em debates e de serem co-criadores dos processos educacionais, por consequência de sua formação inicial e por conhecimentos adquiridos no decorrer de sua atuação docente (saberes da experiência). Um convite a superação do agir puramente técnico do trabalho docente.

Para conhecer os efeitos dos saberes da experiência na formação de professores, é indispensável examinar o conceito de experiência e de saberes experienciais na perspectiva dos autores, filósofos e estudiosos da formação e profissionalidade docente, desta forma, teremos condições de articular suas potencialidades e limitações. Isto é, suas implicações para formação de professores. Neste contexto, perguntamos: O que se entende por experiência? De que maneira os saberes experiências ou advindos da experiência podem ser elementos fundamentais na formação de professores? E a contrapartida disso?

Este ensaio é composto por dois tópicos iniciais e pelas considerações finais. O primeiro diz respeito às “Concepções de experiência e saberes experienciais em Pimenta, Tardif, Benjamin e Larossa”, no qual discutiremos o que cada um desses autores entende pela temática e verificaremos suas possíveis aproximações e distanciamentos. Já o segundo, está destinado a pontuar as “Implicações da experiência e dos saberes experienciais na formação docente”, em que estabeleceremos relações entre a temática e a formação de professores, suas contribuições e limitações.

## **2 Concepções de experiência e saberes experienciais em Pimenta, Tardif, Larrosa e Benjamin**

Antes de iniciar as discussões sobre a temática, apresentaremos os autores que estamos considerando e a principal linha de pesquisa e pensamento deles. Para tal, nos nortearmos pelas seguintes questões: Quem são esses autores? Qual a sua linha de pesquisa? Quais as principais obras utilizadas neste estudo?

A primeira autora, sobre quem nos debruçamos é Selma Garrido Pimenta. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que tem como os principais temas de pesquisa: a formação de professores, a pesquisa educacional e a didática. Neste ensaio, consultamos a obra “*Formação de professores: identidade e saberes da docência*”, a qual trata dos saberes da docência em especial o saber da experiência.

Pimenta (2002) considera que são três os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência para a autora, no contexto da profissão, trata-se de um saber docente ou um saber anterior à docência, mas que nela se revela. Seguindo este pensamento, existiria dois níveis de saber da docência, denominado de saberes da experiência. O nível I – anterior à docência, na condição de aluno, e o nível 2 – durante a docência, na condição de professor.

Diante disso, o aluno experimenta o “ser professor”, na imagem de seus próprios professores, na realização de um curso de magistério ou até mesmo por ter atuado de forma precária, como argumenta a autora quando se refere àqueles que lecionam sem ter a formação necessária. Já o segundo nível de experiência docente, diz respeito àqueles saberes adquiridos pelos professores em seu cotidiano como profissional, mediados em coletivo por um processo de reflexão. (PIMENTA, 2002)

A autora pouco se aprofunda na temática da experiência, porém exemplifica e articula o conceito de saber da experiência na formação de professores, sobre o qual falaremos no tópico seguinte. Mas, de forma geral, o que foi possível identificar é que a autora define esse saber como um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos na prática ou antes da prática, e que também são importantes de serem colocados para reflexão constante. Em síntese, é um saber historicamente e socialmente acumulado, que tem fonte tanto na vida pessoal, como na profissional, e possui um caráter individual, porém deve ser sempre mediado pelo coletivo em um processo de reflexão.

Tardif (2010), assim como Pimenta (2002), considera o saber docente como plural, podendo ser desenvolvido tanto na prática pedagógica, quanto no processo de formação do professor. Maurice Tardif é um filósofo e sociólogo do Canadá, pesquisador e professor na Universidade de Montreal. Em suas pesquisas, aborda questões como os saberes de base da docência, situação da profissão docente e formação docente. A sua obra utilizada neste ensaio é *“Saberes docente e formação profissional*, na qual está presente no texto algumas considerações a respeito dos saberes experienciais dos professores.

No âmbito dos saberes desenvolvidos no trabalho docente, se encontram os saberes experienciais. Este, permeia a execução de suas funções e toda prática que sua profissão lhe sugere. De acordo Tardif (2000) esses saberes, além de poder apresentar um caráter individual e coletivo, são validados pela própria experiência, quando isso permite que o professor saiba-fazer e saiba-ser.

Tardif, define os saberes experienciais como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49)

Trata-se, então, de um saber que não advém de uma teoria, que não é encontrado em livros e nem tão pouco é aprendido durante os cursos de formação. Pois, ele é prático e, por assim ser, é nela (na prática) que se constitui e é nela em que ele é validado. Isto é, no enfrentar de situações que não são previstas, no saber lidar com questões polêmicas, no conhecer dos acontecimentos resultantes de uma determinada ação.

Dessa maneira, na concepção de Tardif (2010) os saberes experienciais propiciam certezas relativas que facilitam o processo de interação e, quando se trata do trabalho docente,

estes são saberes necessários, partindo da premissa que o trabalho docente não é individual, é interativo e imerso em um contexto cheio de símbolos, crenças, valores, interpretações, decisões, dentre mais características.

Portanto, os saberes experienciais possuem, segundo o autor (ibid., p. 50), três “objetos” que constituem a prática docente e que são condições da profissão: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo e de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Diferente de Larrosa (2002), Tardif considera possível a objetivação parcial do saber da experiência. Este justifica-se dizendo que os saberes produzidos na prática cotidiana e nos confrontos da profissão não é algo que fica na individualidade, mas que é comumente partilhado entre os pares, ou, pelo menos, pode ser partilhável. E é essa partilha que permite a objetivação dos saberes experienciais, tendo em vista as certezas subjetivas alcançadas e acumuladas com o decorrer da carreira docente, que ao serem sistematizadas para que ocorra a narração para os pares, têm a intenção de informar ou formar docentes afim de prepará-los para enfrentar os seus problemas. Os saberes produzidos na prática pedagógica, ainda, adquirem certa objetividade à medida em que se relacionam com os outros saberes, inclusive os experienciais, como os: disciplinares, curriculares e de formação profissional. Vale destacar que esta relação se dá de maneira crítica, por meio de confrontos e debates.

O terceiro autor a ser discutido é Jorge Larrosa. Este autor é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona na Espanha. Em seus ensaios, faz relações entre a filosofia, a arte, a literatura e a educação. As obras consultadas para este trabalho são: “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*” e “*Experiência e alteridade em educação*”. No primeiro ensaio, o autor trata especificamente da experiência e do saber da experiência e, no segundo, discute princípios relacionados a experiência e retoma todos os seus ensaios em que tratam dela.

A experiência é “isso que me passa”, essa é a definição para Larrosa, e para justificar essa definição e esclarecer o que ela significa, formulou treze princípios da experiência, sendo eles: o princípio da exterioridade, da alteridade, da alienação, da flexibilidade, da subjetividade da transformação, da passagem, da paixão, da singularidade, da irrepitibilidade, da pluralidade, da incerteza e da liberdade. É esclarecedor o intuito de Larrosa (2011) em detalhar o significado de experiência. Para ele, no campo da educação há um abuso do uso da

palavra experiência, que muitas vezes é usada de forma banalizada, sem entendimento de suas potencialidades, tanto na dimensão teórica, quanto na prática e na crítica.

O Quadro 1 sintetiza a ligação dos princípios com a definição de experiência proposta por Larrosa “isso que me passa”, e a diferença entre experiência e experimento, trazendo, ainda, uma síntese do que se trata cada um dos princípios propostos.

Quadro 1 – compilação dos princípios da experiência conforme Larrosa.

Referente ao/a	Princípios da experiência	Descrição dos princípios: A experiência é algo ...
(isso)	Exterioridade	Exterior, estrangeiro, estranho, que está fora de mim
	Alteridade	É diferente, algo outro, o que não sou eu
	Alienação	Alheio a mim, não pode ser meu
(me)	Reflexibilidade	Algo que passa em mim, sou eu o lugar da experiência, movimento de ida e de volta.
	Subjetividade	A experiência é sempre subjetiva, não há experiência geral, de ninguém, é de modo único, singular, particular e próprio.
	Transformação	O sujeito da experiência é sensível, vulnerável, exposto e aberto a sua transformação
(passa)	Passagem	É uma passagem, um passo um percurso.
	Paixão	Ao passar deixa uma marca, um vestígio, um rastro uma ferida
Experiência como sendo diferente de experimento	Singularidade	A experiência é singular para cada um, uma experiência distinta
	Irrepetibilidade	Não pode ser repetida
	Pluralidade	Há sempre uma pluralidade de experiências
	Incerteza	Supõe risco, aventura e perigo. Não se pode saber o resultado de antemão.
	Liberdade	A experiência é livre é o lugar da liberdade

Fonte: elaborada pelos autores com base no texto “*Experiência e alteridade em educação*” de Jorge Larrosa.

Tardif e Larrosa possuem concepções de experiência e de saber da experiência bastante distintos. Larrosa supõe o princípio da subjetividade (vide Quadro 1), em que diz que a experiência é subjetiva, singular, particular e própria, diferente do conhecimento científico que é externo, diferente da objetivação cabível ao experimento. Larrosa deixa bem claro a

diferença entre experiência e experimento nos cinco últimos princípios dispostos no Quadro 1. Assim, enquanto Tardif (2010) considera possível a objetivação parcial da experiência, ele também associa o saber da experiência a um saber prático e acumulativo, por outro lado, Larrosa (2011) se esforça em dizer que a experiência não pode ser entendida pela lógica da ação, é preciso separar a prática da experiência, des-empirizar e des-pragmatizar a experiência. Inclusive, Larrosa (2002, p. 23) considera o excesso de trabalho como “inimigo mortal da experiência”.

Além do excesso de trabalho, Larrosa (2002) considera o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo como fatores que impedem que algo nos aconteça, conseqüentemente, a destruição da experiência. O autor (*ibid.*, p. 21) adere à ideia de Benjamin (1987), quando cita que no mundo moderno “[...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, decorrendo, assim, uma pobreza de experiência.

Larrosa (2002, p. 24) considera que para que haja experiência é preciso que algo nos aconteça, e isso requer: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”. O sujeito da experiência é um sujeito exposto, aberto, sofredor, receptivo, submetido, padecente. Este saber que ocorre entre o conhecimento e a vida, diz respeito à reação de um indivíduo, ao que lhe acontece ao longo da vida e que sentido esse acontecimento promove.

Esse saber da experiência não pode beneficiar ninguém, pois, para Larrosa (*ibid.* 2002) ninguém aprende com a experiência do outro, a menos que ela seja revivida e o sujeito tenha tomado-a para si, ou seja, se apropriado dela.

Para fechar nosso ciclo de autores escolhidos, discutiremos brevemente a experiência em Benjamin. Walter Benjamin foi um filósofo crítico de Berlim, ensaísta, suas principais obras relacionavam a arte, a literatura, a estrutura social e também sobre experiência e linguagem. As obras consultadas desse autor foram: “*Experiência*”; “*Experiência e pobreza*” e “*O narrador*”.

Benjamin (1987) e Larrosa (2002, 2011), denunciam que cada vez menos a experiência ocorre, ela é cada vez mais rara, e aqui nessa sociedade moderna se revela sua pobreza. Benjamin (1994) parte da concepção de que a experiência e a sua narrativa está sendo perdida nessa sociedade pós-moderna, que o narrador tradicional tem perdido o seu papel para aqueles aventureiros conhecedores de novidade.

O conceito de experiência para Benjamin foi tomando rumos diferentes no decorrer de suas obras. Lima e Baptista (2013) trata do itinerário desses conceitos, de como a

concepção de experiência foi mudando à medida que Benjamin publicava seus ensaios. Revelam que de início Benjamin (1913) considerava a experiência como um saber, opressor, triste, desanimador, uma máscara do adulto. Já em 1933, Benjamin (1987) considerava a experiência como um conhecimento que vinha sendo passado, por meio da narração, de geração para geração. Mais tarde, em outros ensaios, teria feito uma crítica à palavra experiência, diferenciando-a da vivência e problematizando o seu uso indiscriminado.

A experiência utilizada de forma negativa e opressora, sempre aparecia nas obras de Benjamin. Em 1913, fez uma crítica à experiência que o adulto idealizava para intimidar a juventude, impedindo-a de buscar a verdade, ou de ter sua própria experiência, invocando de forma autoritária o que já experimentou de maneira desencorajadora. (BENJAMIN, 2000). Já em 1933, utiliza do acontecimento da guerra para afirmar que os combatentes retornavam pobres de experiências comunicáveis, ou seja, experiência de qualidade: aquela que poderia ser comunicada sem causar sofrimento, angústia, desânimo. (BENJAMIN, 1987)

Benjamin (1994) ao falar do pós-guerra de 1918, afirmava que os combatentes retornavam emudecidos, pobres de experiências que poderiam ser comunicadas. Porém, os livros sobre a guerra se propagaram no mercado e, em consequência disso, com o tempo já não existiam mais experiências transmitidas boca a boca. Assim como Larrosa, Benjamin aponta o desenvolvimento da técnica e o excesso de informação como fatores que impedem a comunicação da experiência vivenciada pelos narradores tradicionais. Para Benjamin o fim dessa narrativa indica, também, a perda da experiência coletiva, e a perda da comunicação, aquela comunicação narrada de pessoa para pessoa.

De um modo geral, entendemos a essência do conceito de experiência em Benjamin como algo comunicável, rico em conhecimento que deve ser passado de geração para geração em forma de conselho ou narração, com o intuito de formar, sendo quem forma aquele que já experimentou e que, em coletividade, com os que ainda não experimentaram, tem como objetivo respaldar, reforçar, alertar, melhorar a qualidade da experiência do outro. A experiência também se transforma junto à transformação da sociedade e com as mudanças na qualidade e organização da vida em sociedade.

Consideramos que os saberes da experiência na perspectiva dos autores utilizados, independentemente de suas concepções distintas, como aqueles que provém da experiência, portanto na segunda coluna do Quadro 2, em que procuramos sintetizar as principais características do conceito de experiência para cada autor considerado, definiremos como sinônimos a experiência e saber da experiência, na concepção dos autores mencionados.



Quadro 2 – Compilação das concepções de experiência e saber da experiência.

<b>Autores</b>	<b>Conceito de experiência e saberes da experiência</b>	<b>Fonte dos saberes experienciais</b>	<b>Natureza da experiência ou dos saberes da experiência</b>
<b>Tardif</b>	Saberes práticos do cotidiano	Lidando com situações do cotidiano e são validados pela experiência	Parcialmente objetiva e subjetiva
<b>Pimenta</b>	O que é historicamente e socialmente acumulado	Da vida pessoal e profissional com a prática docente	Individual mediada pelo coletivo
<b>Larrosa</b>	Possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque.	Da permissão/possibilidade que algo aconteça, o que requer parar; pensar; olhar; suspender opinião, juízo e vontade; sentir, dar-se tempo e espaço	Particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal
<b>Benjamin</b>	O que vincula as histórias de vida, ao passado	Pautada no coletivo, algo que surge da comunicação/narração e do ouvido	É dinâmica, se transforma

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 2, expomos uma síntese do que identificamos a respeito do conceito de experiência ou saberes da experiência, a sua fonte e natureza conforme Tardif (2010); Pimenta (2002); Larrosa (2002; 2011) e Benjamin (1987; 1994; 2000). Ainda, apontamos aspectos de aproximações e distanciamentos na visão desses autores à medida em que construímos esse quadro comparativo.

Benjamin e Larrosa, diferente de Tardif e Pimenta discutem experiência em um contexto mais amplo, no entanto, podemos relacionar suas concepções à profissão docente, construindo, assim, uma ponte entre experiência e saberes experiências gerais, no contexto da experiência como docente.

No próximo tópico buscaremos vincular o conceito de saber da experiência desses autores à formação de professores, suas potencialidades e suas limitações no processo de formação inicial e contínua, exemplificando por meio de casos encontrados na literatura especializada.

### **3 Implicações da experiência e dos saberes experienciais na formação docente**

Muitos trabalhos constantemente mencionam a palavra experiência e a relacionam com a educação de forma indiscriminada e banalizada. Mas, o que aqui nos interessa é saber como atribuir esse conceito à formação docente, no sentido ou concepção que ela vem sendo discutida neste artigo, e quais as contribuições podem ser levantadas.

Discutimos no tópico anterior o que Tardif (2002) entende por saberes experienciais. Dentro do campo educacional, o autor considera que em meio a um conjunto de saberes necessários e adquiridos pelos professores, os saberes experienciais, aqueles constituídos pelos próprios professores, podem detectar aproximações e distanciamentos dos outros saberes com a realidade vivenciada, podendo, assim, problematizar os saberes constituídos nos centros de formação inicial e continuada, julgarem propostas e programas apresentados e idealizarem modelos ideais.

Um exemplo válido que Tardif (2002) coloca é o “choque de realidade”. Este, comumente ocorre quando um profissional iniciante se insere no mercado de trabalho sem um bom conhecimento da realidade em questão, e se sente frustrado ao se deparar com situações para as quais não foi preparado para lidar. Quando isso ocorre, o iniciante pode avaliar o seu processo de formação inicial, muitas vezes consideram esse processo totalmente, outras parcialmente ou até o elimina de sua prática docente.

Essa falta de sentido entre o que é estudado e o que realmente é vivenciado na profissão docente pode ser identificado logo nos períodos de estágio dos futuros docentes. Daniel (2009, p. 80) apresenta um depoimento de uma professora que relatou que “o estágio havia sido o momento de choque de realidade e dúvida a respeito da escolha profissional para o resto de sua vida”.

Em seguida, o autor destaca as impressões de uma docente durante seu primeiro dia na sala de aula, das quais nos chama a atenção o fato de a mesma ter dito que sofreu muito na ocasião e que ficou confrontando os conhecimentos adquiridos na faculdade com a situação vivenciada. Além disso, a docente apresenta angústias relacionadas aos momentos iniciais de contato com a sala de aula, o medo, a insegurança, a falta de ação e a sensação de que a faculdade não lhe preparou para ser professora. Tardif (2002) denomina esse conjunto de angústias de “choque de realidade” e depõe que aos poucos vai “sobrevivendo” a elas.

O retorno dos estagiários da sala de aula da Educação Básica para a Universidade, nas disciplinas de estágio supervisionado, quando trazem consigo suas angústias, suas

dificuldades em lidar com aquela realidade, pode ser um momento ímpar para melhor aproximar a formação acadêmica da realidade da escola. Isto não significa que essa formação deveria ser de aceitação e de adequação à realidade escolar, mas de busca da melhoria dessa realidade.

Para Zeichner (1993, p. 19), o movimento reflexivo tenta fugir da reação contra o professor como mero técnico que se limita a cumprir ordens. Tal movimento, implica em reconhecer que os professores “são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores.” No entanto, Zeichner (1993) teme a rejeição dos professores pelos conhecimentos produzidos na universidade, e considera isso um erro tão grande quanto àquele que não reconhece o conhecimento produzido pelo professor resultante de sua prática. Esses extremos, podem gerar certos incômodos, tanto da parte do especialista quanto da parte do professor, enquanto que poderiam unir os dois tipos de conhecimento para criar um novo conhecimento, ou melhorar um já existente.

Tardif (2002) considera que é necessário determinado tempo para que os professores, em interação com outros atores do processo no seu campo de trabalho e com as normas e obrigações que o seu trabalho lhe impõe, acumulem saberes que só são adquiridos com o labor diário na escola. E esses saberes auxiliam na construção de um modelo pessoal, uma personalidade docente. Acrescenta, ainda, que adquirir esses saberes é importante, porque permite que os professores saibam conduzir uma sala de aula, ou se relacionar com seus alunos, e que é esse tipo de saber mais considerável para o professor do que conhecimentos a respeito da Secretaria de Educação, por exemplo.

Tomando o mesmo exemplo do estagiário, ou de um professor em início de carreira, podemos utilizar o conceito de experiência também como algo que oprime e que tenta impedir o experimentar. É apresentado a esses iniciantes uma experiência negativa, desanimadora, a qual vem sendo comunicada dos “veteranos” na profissão para os iniciantes, que se causa um desconforto profissional. Para este tipo de experiência, Benjamin (2000) faz uma crítica no seu ensaio “Experiência” de 1913, no qual afirma que essa experiência que para o “filisteu” (figura do dito experiente) é individual, banal e dominante, impede o conhecimento da verdade. Benjamin denomina um novo tipo de experiência, a que ele chama de “experiência de qualidade”. “Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No

entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens.” (BENJAMIN, 2000, p. 5)

Benjamin (1987) implica, também, a necessidade da experiência que pode ser vinculada, como um anel de geração para geração. Infere que a pobreza de experiência faz com que surja um novo tipo de barbárie, a qual denominou de positiva. Barbárie, pois de nada valeria o patrimônio cultural se ele não pudesse ser transmitido ao outro, que por sua vez, segue sem olhar para trás nem para os lados, começando do zero, sem qualquer poder de continuidade. Diante disso, critica a incapacidade de uma geração de transmitir a sua experiência à outra, como um ato de miséria, pois, se não formos capazes de compartilhar nossa experiência com o outro, é como se nada mais nos ligasse ao vivido, que por sua vez, se desmancha em nós mesmos, em nossa individualidade.

A crítica de Benjamin é para aquela experiência transmitida e pautada no conformismo, na submissão, na opressão. Dessa forma, devemos considerar a possibilidade de uma formação por meio de experiências compartilhadas durante o processo de formação. No entanto, é necessário transformar a experiência em conteúdo que promova uma nova experiência, na qual haja uma reflexão que conduza à emancipação e não à determinação por parte dos ditos mais experientes.

Na mesma linha de pensamento, Tardif (2002) considera que essa comunicação entre ‘gerações’, ou no caso, entre professores jovens e experientes, se dá na convivência profissional, na formação de estagiários e na coletividade. Ao preparar essa comunicação os professores tomam consciência dos seus próprios saberes experienciais, dessa forma, além de um prático se torna um formador, sendo essa formação por meio de contextos formais, partilhas de materiais ou até mesmo conversas informais a respeito de como organizar as aulas, lidar com os alunos, dentre outros assuntos.

Se tomamos a concepção de Larrosa (2002, p. 23) de experiência, concluímos que na educação ela está cada vez mais rara. Pois, experiência exige tempo e “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”. O professor é pressionado a lutar contra o tempo e cumprir a ementa proposta, trabalha com uma velocidade cada vez maior para vencer a quantidade enorme de conteúdos. E isso, velocidade, falta de tempo e excesso de trabalho, para Larrosa, impede que a experiência aconteça.

Além do tempo curto do professor em sua atuação, existem cursos de formação inicial que possuem uma matriz curricular ampla em função do tempo de duração. Gatti (2010), por exemplo, questiona a grande quantidade de conteúdo dos cursos de Pedagogia,

que embora tenha como eixo central a formação de professores para os anos iniciais de escolarização, possuem uma complexidade curricular muito grande devido ao amplo campo de atuação para os que se formam nesse curso.

Um outro acontecimento que angustia Larrosa (2002) é a utilização da experiência como um classificador, uma moeda de troca, criticando fortemente qualquer conversão da experiência em classificações. Anuncia que “a experiência não tem nada a ver com o trabalho” (2002, p. 24), o que entendemos que por mais tempo de serviço tenha um professor, a verdadeira experiência pode ser que ele não tenha, pois, para ter experiência é necessário que algo os aconteça, lhes toque e não que as coisas simplesmente se passem e aconteçam. Muitos dos programas de formação, de seleção e de promoção de professores no Brasil, utilizam desse critério como classificação e premiação, que se for levado o sentido da palavra experiência por Larrosa, nada teria a ver.

Outro ponto limitante da utilização do saber da experiência é o que Pimenta (2015) aborda a respeito dos profissionais que atuam de maneira precária na educação, ou seja, pessoas formadas em outra área de atuação e que exercem a profissão de professor. Nesse caso, esses docentes se valem unicamente do saber da experiência, que para a autora é importante, porém limitante, já que o conhecimento do que é ser professor foi adquirido na posição de aluno e em um contexto diferente do atual, já que a sociedade muda em função do tempo.

A visão unilateral do que é ensinar e aprender é problemática, por exemplo, numa turma de estudantes que possuem variadas características. Conhecer como fomos na situação de aluno e como foram nossos professores na época em que estudava é insuficiente, e chega uma hora que este professor, que atua por tentativa e erro, ao lidar com situações que fogem do que antes era bem-sucedido, não conseguirá entender o motivo pelo qual não existe mais êxito. Essa situação exposta por Pimenta (2015) traz como consequência o entendimento, por parte do professor, de que os alunos atuais não são mais como os de antes, no sentido de que perderam em qualidade, ou seja, são inferiores.

Na formação continuada de professores, limitar o conhecimento novo unicamente ao saber que possuem pelo que já experimentaram é negar qualquer tentativa de melhoria. Ao nosso entender é nos condicionar ao saber experiencial e nos deixar levar pelo determinismo. O papel da partilha de experiência, ao nosso entender, é aquela que contribui para formação do professor ‘dito experiente’, enquanto reflete sobre o que lhe passou e sistematiza para

comunicação e formação do professor iniciante, e este deverá tomar ou não para si aquelas informações, de acordo com o seu objetivo como professor.

Até aqui vimos várias concepções diferentes de experiências, essas concepções oferecem elementos para pensarmos a formação e a prática de professores. A partir das concepções e críticas desses autores podemos refletir e entender que tipo de saber da experiência pode ser um elemento positivo na formação de professores, a moderação da utilização desse saber, e em que momento é um limitador.

#### **4 Algumas Considerações**

A nossa intenção em apresentar as aproximações e distanciamentos da concepção de experiência ou saber da experiência, foi a de ampliar os horizontes sobre essa temática e considerar os estudos de diversos autores para a problematização da formação docente, que muitas vezes seguiram rumos diferentes.

Enfim, tivemos a pretensão de esclarecer as concepções ou ideias de experiências de acordo com os autores supracitados e suas consequências, com a intenção de diferenciar um saber da experiência que pode ser um fortalecimento para a formação de professores, de um saber da experiência que não contribuiria tanto assim, bem como a maneira como esse saber tem sido utilizado tanto na formação, quanto na seleção de docentes para o exercício do magistério.

Pudemos inferir com este estudo que a palavra experiência pode adotar amplos significados, e discutir até que ponto e, em que sentido, esse saber está sendo utilizado, é necessário para que possamos evitar radicalismos e extremismos, ao considerar que: ou esse saber não tem valia, ou toda experiência é válida, ou até se esse saber é mais importante do que outros saberes que constituem o fazer e o ser docente.

Precisamos conhecer o tipo de experiência que se consubstanciará como importante para a formação de professores, pois tendo em mente as ideias de Benjamin (2000), ela pode ser opressora, intocável, inefável, mas também pode ser cheia de espírito, bela e formativa. Deixamos como ponto de reflexão algumas indagações que consideramos pertinentes: Estamos considerando experiências de qualidade? Estamos utilizando-a junto a um processo de reflexão crítica ou como determinação? Estamos relacionando-a com os demais saberes necessários à docência? Como e em que sentido estamos utilizando da experiência no processo formativo?

**AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a FAPESB pelo apoio financeiro.

**REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. IN: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Experiência**. Disponível em: <<https://enquantoissoaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

\_\_\_\_\_. J. L. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. 155 p. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Piracicaba SP, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100865.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_. S. G. **Formação e Profissionalização docente**. 2015. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ:  
Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa:  
Educa, 1993. (Educa: Professores; 3).