

OS SABERES EXPERIENCIAIS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: OLHARES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Marcelle Pereira **Rodrigues** – FEBF/UERJ

Alessandra Ribeiro **Baptista** – PUC

Cristiane Domingues da **Silva** – FEBF/UERJ

Resumo

Sabendo-se que o professor ao longo de sua trajetória constrói e mobiliza uma diversidade de saberes, buscou-se através deste trabalho mapear os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência. O presente estudo investiga do ponto de vista dos professores alfabetizadores como, quando e porque os saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente. Utilizam-se como referenciais teóricos as contribuições de Tardif (2000, 2012) e Gauthier (2006). A partir dessas contribuições analisam-se percepções de professores alfabetizadores de escolas públicas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, sobre o saber da experiência. Privilegiou-se como opção metodológica uma abordagem descritiva e um enfoque qualitativo para análise dos dados. Para a coleta de dados utilizaram-se entrevistas semi estruturadas. A análise dos dados revela que os saberes da experiência ora se apresentam como eixos estruturadores da ação pedagógica, ora como elementos que atuam junto a outros saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes, saberes experienciais, professores alfabetizadores.

OS SABERES EXPERIENCIAIS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: OLHARES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Introdução

Este texto tem como pano de fundo a questão dos saberes docentes. Considera-se importante esse enfoque em face da profusão de estudos das últimas décadas a respeito desse tema e suas múltiplas referencialidades. (TARDIF, 2012; BORGES, 2001; SCHON, 2000; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2002 GAUTHIER,2006; NUNES, 2001).

Os resultados dessa produção têm sido divulgados em diferentes espaços e eventos. Serve de exemplo o conjunto de trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

No âmbito das discussões sobre formação de professores, chama a atenção a ênfase dada pelos professores aos saberes da experiência como eixos estruturadores do trabalho docente. A falácia existente enaltece esses saberes, indicando a supremacia deles em relação aos demais.

Apesar da profusão de pesquisas na área dos saberes docentes, observa-se que ainda é pouco significativo o número de trabalhos que tem se debruçado especialmente sobre os saberes experiências e os elementos que o constituem.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo mapear os elementos que constituem os discursos dos professores sobre o saber da experiência, na tentativa de revelar quando, como e porque esses saberes experienciais, próprios e oriundos da ação emergem.

Partindo do pressuposto que para compreender os saberes é preciso colocá-los em íntima relação com o trabalho dos professores, a reflexão sobre a experiência traz consigo a necessidade de atentar-se para aquilo que o professor sabe e faz, assim como para os motivos que o mobilizam (TARDIF, 2012). Neste caso, privilegiou-se como opção metodológica a pesquisa de tipo descritiva, com enfoque qualitativo e como instrumento de coleta de dados utilizou-se as entrevistas de professores alfabetizadores de escolas públicas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Revisitando os saberes da experiência

Partindo do pressuposto de que as diferentes situações que o professor precisa enfrentar diariamente exigem muito mais do que um conhecimento sobre um método e uma disciplina, os saberes que perpassam a ação docente variam de acordo com a situação, o tempo, o espaço, os alunos e os demais fatores que constituem a escola. A prática não é sempre previsível. A imprevisibilidade que acompanha o trabalho docente resulta em um constante movimento de transformação e flexibilidade da ação e conseqüentemente dos saberes. Nesse aspecto, torna-se necessário, e de certa forma até inevitável, a emergência de um saber que possibilite ao professor lidar com as situações imprevistas da prática. Logo, é em meio aos impasses e desafios do trabalho,

no confronto direto com a profissão, que os saberes experienciais se originam. A práxis é o próprio *locus* desses saberes.

Na perspectiva de Tardif & Raymond (2000) os saberes da experiência se constituem enquanto

saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para sentido as situações de trabalho que lhe são próprias (Tardif & Raymond, 2000, p.2).

Como se observa, esses saberes brotam a partir da busca por respostas aos problemas cotidianos, na/ pela necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível.

O olhar sobre os saberes experienciais revelam mais do que ações docentes, desvelam cotidianos, situações inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem.

Para Tardif (2012) a experiência é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, eles se constituem na verdade enquanto “o núcleo vital do trabalho docente” (Tardif, 2012, p.54). Em outras palavras, a afirmação do autor permite a constatação de que o saber da experiência é de certa forma o alicerce que sustenta o trabalho cotidiano do professor. Assim:

pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação (Tardif, 2012, p.49)

Essa afirmação merece destaque. Em primeiro lugar porque ratifica que os saberes experienciais dependem e estão sempre relacionados à ação. Em segundo, porque suscita o entendimento de que esses saberes não são previamente aprendidos em cursos ou instâncias de formação, eles se constroem a partir dos desafios da prática cotidiana, na relação do professor com seu trabalho e sua realidade.

Os saberes experienciais por si só não dão conta do trabalho docente. Ao agir, o professor retraduz os saberes que já possui, incorporando-os a sua prática, de modo que esses se adequem à realidade, indo ao encontro de suas expectativas e conflitos, "eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade

vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif, 2012, p.53).

O papel dos saberes da experiência é, na verdade, reunir e mobilizar os demais saberes que o professor adquire durante sua trajetória profissional e pessoal. Entende-se que

a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2012, p.53).

Portanto, os saberes experienciais “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (Tardif, 2012, p.54). Esses saberes se constituem então, a partir da junção das interações entre todos os saberes.

Gauthier e seus colaboradores (2006) também trazem considerações interessantes, que contribuem não só para sustentar a importância dos saberes experiências, mas também para reafirmar que esses saberes sozinhos não são suficientes para atender os desafios do trabalho cotidiano. Os autores destacam que apesar da experiência ocupar um lugar importante,

esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presente e inventar situações novas (Gauthier et al, 2002, p.24).

Fica explícita nessa afirmação que o saber experiencial depende de outros saberes que garantirão de certa forma, subsídios para uma melhor ação docente. Portanto, "o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que ajudarão 'a ler' a realidade e a enfrentá-la” (Gauthier et al, 2006, p.24).

Sobre essa questão, cabe esclarecer que os saberes da experiência são saberes que se constroem a partir da experiência, mas que não se resumem somente a ela. O repertório de saberes que o professor adquire no decorrer de sua prática, dentro e fora do espaço da sala de aula, pode em muito colaborar para o seu trabalho. Deste modo não só a prática valida à teoria ao encontrar nela respostas para as situações

emergentes, mas a teoria também válida à prática ao buscar nela incertezas e dificuldades.

Vale ressaltar que os saberes experienciais são ainda saberes sociais, uma vez que não são construídos isoladamente, mas a partir das relações que os professores estabelecem com seus pares. É também na e a partir da socialização que o saber da experiência garante sua legitimidade.

Enquanto Tardif (2012) defende a partilha como fator indispensável para a validação dos saberes, Gauthier e seus colaboradores (2006) vão além e consideram que o saber da experiência só terá validade à medida que o trabalho do professor além de partilhado for também verificado e legitimado pela ciência. Entretanto, cabe destacar que a "legitimação pela ciência" a qual os autores se referem não está relacionada a algum tipo de aprovação dos saberes docentes por parte das universidades e estudiosos. Na verdade, faz alusão ao diálogo necessário entre os professores e as instâncias de formação, ao olhar dos pesquisadores sob e não sobre a prática.

Uma grande parte das críticas de Gauthier e seus colaboradores (2006) se fundamenta no fato de que os saberes experienciais se perdem entre práticas isoladas e silenciadas de trabalho. Nessa perspectiva alertam que

ainda estamos na situação que cada professor recolhido em seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. [...] Entretanto porque é particular, só muito raramente cai no domínio público para passar pelo teste de validação. Regra geral, esse saber se perde no momento que o professor deixa de exercer sua atividade (Gauthier et al, 2006, p.187).

Fica evidente nessa afirmação que a grande preocupação dos autores é que os saberes experienciais sejam legitimados, e que a jurisprudência particular se transforme em jurisprudência coletiva, jurisprudência da própria profissão docente.

Considerando ainda que uma "jurisprudência privada é de pouca utilidade para a formação e para a profissionalização dos professores" (Gauthier et al, 2006, p.187), revelar e divulgar os saberes experienciais é uma forma de contribuir para os processos de formação de futuros docentes.

A partir das contribuições de Tardif (2012) e Gauthier et al (2006) destacam-se duas questões-chave. Uma relacionada ao desenvolvimento do trabalho docente a partir dos saberes experienciais adquiridos, e a outra relativa à intercomplementariedade entre os saberes.

O que revelam os discursos docentes sobre o saber da experiência?

Para investigar sobre o saber da experiência a partir das percepções de professores de escolas públicas da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, utilizou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Inicialmente foram entrevistados 10 professores. Esses professores foram escolhidos aleatoriamente, tendo-se como único critério de escolha o fato de serem professores alfabetizadores de escolas públicas da Baixada Fluminense. Das 10 entrevistas realizadas, considerando-se os objetivos do estudo proposto, 02 foram descartadas. Em termos das categorias investigadas, neste texto discutem-se as percepções a respeito do saber da experiência e os desafios para a construção desse saber. O conteúdo das entrevistas será analisado numa perspectiva qualitativa, considerando que o que se pretende é propor a reflexão sobre esse tema de modo a ampliar as possibilidades de entendê-lo no conjunto das discussões sobre saberes e formação docente.

Cada uma dessas categorias será tomada como eixo organizador da análise de dados, apresentados a seguir:

Percepções a respeito do saber da experiência

Na fala das professoras, quando questionadas a respeito do que entendiam sobre saberes da experiência, esses saberes apareceram sempre definidos a partir de dois eixos centrais: tempo e trabalho.

No que diz respeito ao tempo, os saberes experienciais estão relacionados ao saberes construídos ao longo dos anos de exercício da profissão. O aprender vem pelo ofício e quanto mais se trabalha, mais se aprende sobre esse trabalho.

A relação da profissão com o tempo fica explícita nas seguintes afirmações:

Esse saber da experiência, a gente vai acumulando com tempo, com a observação dos próprios alunos, com a fala que eles apresentam, com o que a gente vê no cotidiano [...] tudo isso vai se juntando e ajudando você na sua prática[...] então é um saber que vai se acumulando, que vai se aprimorando.(Professora B)

Você vai adquirindo esse saber com o passar do tempo [...] com o passar da[...] da vivência mesmo, a vivência com os alunos, a vivência com os materiais do momento[...] os livros, todos os materiais disponíveis existentes. (Professora C)

Eu acho que o saber da experiência é isso, o que a gente vai adquirindo, o que a gente vai construindo mesmo e o que a gente vai somando [...] o saber da experiência ajuda bastante na prática do dia a dia da sala de aula e...ele é construído à medida que o tempo passa [...]. (Professora H)

A partir dos fragmentos “a gente vai acumulando com tempo” (Professora B), “você vai adquirindo esse saber com o passar do tempo” (Professora C), “construído à medida que o tempo passa” (Professora H) é possível observar que o uso da palavra “tempo” por estas professoras ratifica o quanto ele é importante para a emergência dos saberes experienciais.

É válido destacar que na fala da professora C o termo “vivência” também é entendido como sinônimo do tempo, uma vez que aparece ligado a relação contínua que os professores estabelecem com alunos e materiais.

A questão da temporalidade enquanto um fator importante na construção da profissão docente é sinalizada por Tardif (2000) quando afirma que a dimensão temporal do trabalho “é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática” (Tardif, 2000, p.14).

Se por um lado as entrevistas com as professoras alfabetizadoras apontam a importância do tempo como um eixo estruturador da prática docente, por outro trazem à tona, também, o quanto os saberes são indissociáveis do trabalho.

As falas das professoras revelam que é “em plena atividade” (Tardif, 2012), em meio ao exercício do trabalho, que muitas vezes o “saber necessário” é construído. A esse respeito, as professoras C, D, E e G fazem as seguintes declarações:

Acredito que o saber seja algo que você vai realmente adquirir no seu trabalho, na sua prática, no seu dia-a-dia, na prática diária da sala de aula. (Professora C)

O saber da experiência se constitui na minha prática, a partir da minha prática. (Professora D)

Eu entendo como saber da experiência um saber que é construído através da prática da sala de aula. (Professora E)

[...] quando a gente chega [...] por mais que a gente saiba alguma coisa [...] antes de você dar aula você lê inúmeros livros, você [...] tem uma base teórica fantástica, mas antes de colocar em prática [...] nada te prepara para prática [...] então é [...] essa experiência a gente adquire só na prática, só em sala de aula. (Professora G)

O fio condutor dessas falas é a valorização do *locus* do trabalho docente como espaço privilegiado na constituição de saberes profissionais. A prática aparece como um elemento estruturador das afirmações dessas professoras, no sentido de que o saber da experiência é um saber construído através do trabalho cotidiano.

Ao que se refere ainda as questões do tempo e do trabalho, a entrevista da Professora E aponta a experiência enquanto uma espécie de “bagagem” adquirida no decorrer da carreira. Destaca que

Quando o profissional é formado ele sai com uma bagagem teórica e essa bagagem não completa esse profissional [...] e quando ele se vê diante da sala de aula [...] diante dos conflitos, surgem muitas indagações, mas através da experiência, através do dia a dia, o professor vai utilizando algumas estratégias que faz com que o aluno aprenda[...] E essas estratégias vão sendo assim [...] incorporadas ao professor [...] e junto com a experiência teórica o professor vai tendo essa experiência vinda dessa bagagem [...] (Professora E)

A fala da professora, ao declarar que “essas estratégias vão sendo incorporadas ao professor” retoma os estudos de Gauthier et al (2006) de que existe uma espécie de reservatório de saberes, que os professores abastecem ao longo dos anos de profissão. Sempre que necessário, recorre-se a esse reservatório, a fim de responder as exigências da prática.

Os dados revelam que quer seja através do tempo, quer seja através do trabalho, as professoras encontram em meio aos desafios de sua profissão, outras e novas formas de se relacionar com os saberes adquiridos.

As professoras C, G e H indicam ainda que para lidar com os saberes da experiência é necessário compreendê-los enquanto saberes abertos, permeáveis, que se transformam continuamente (Tardif, 2012).

[...] a gente vai [...] modelando conforme a necessidade e seguindo os objetivos. (Professora C)

you tem que fazer o que você acha que vai dar certo[...] às vezes o tradicional vai funcionar muito melhor do que o novo[...] porque cada aluno é um aluno[...] às vezes você já tentou tudo que você podia com os métodos chamados mais modernos, mas só o tradicional, o bê-a-bá que vai resolver seu problema e resolve. (Professora G)

a cada aula a gente vai juntando[...] a gente vai testando[...] uma coisa com outra, uma leitura, uma dica que a colega dá, às vezes alguma coisa do curso, às vezes uma parte de teorias que a gente conhece, que a gente vai tentando aplicar, que a gente vai tentando adequar...acho que tudo [...] é bastante misturado[...] na construção desse saber da prática [...]. (Professora H)

Observa-se que na perspectiva da professora C os saberes precisam se adequar as necessidades e objetivos da prática. Na fala da professora G o que fica latente é a possibilidade de mudar, de encontrar outros caminhos. As considerações da professora H, por sua vez, reafirmam que esse saber é o resultado de muitas tentativas e transformações.

A professora B também traz considerações pertinentes ao que se refere a forma de lidar com os saberes da experiência. Sem desvalorizar o papel de cada um dos elementos elencados acima, ela evoca a necessidade de avaliar constantemente a prática:

De repente a gente vai observar nossa prática e vê o tanto que a gente evoluiu, como poderia ter sido melhor, mas pra isso também é preciso parar e observar o que você fez [...] e [...] às vezes desacelerar um pouco [...] porque a gente quer cumprir o que tem no plano de curso e a gente não para ouvir o aluno, não para [...] não para mesmo para escutar, para observar nossa prática. Então, [...] eu acho que para se perceber, perceber saber constituído [...] a gente precisa dessa avaliação da própria prática. (Professora B)

A partir da afirmação de que “é preciso parar e observar”, entende-se que a “escuta” da prática é segundo essa professora um recurso imprescindível para a profissionalização do professor, uma vez que, viabiliza o diálogo entre os professores e seus saberes.

É interessante relacionar esse ponto a afirmação de Tardif (2012) de que “o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso.” (Tardif, 2012, p.213). Só a partir do constante movimento de observação e avaliação é possível descobrir os avanços e os limites do trabalho cotidiano, aperfeiçoá-lo, ressignificá-lo, (re) construí-lo. A busca por outros caminhos efetivos para ação resulta em outros olhares, outras possibilidades.

Desafios da construção do saber da experiência

Se por um lado se faz necessário pontuar as percepções dos professores a respeito dos saberes da experiência, por outro é preciso também atentar-se para os limites e desafios que perpassam esses saberes. As entrevistas revelam que um dos

grandes desafios apresentados pelas professoras relaciona-se às lacunas deixadas pela formação inicial. A esse respeito a Professora H declara que

O saber pedagógico em si que [...] a gente aprendeu na escola [...] isso não foi muito [...] parte do meu curso, de formação de professores foi meio furado. (Professora H)

As colegas que chegam da faculdade ficam desesperadas e no final do mês querem largar, vão exonerar, não querem mais, não aguentam, não conseguem lidar! (Professora H)

Em ambas as afirmações a insatisfação em relação à formação inicial está presente. No primeiro trecho essa insatisfação se manifesta através da crítica da professora à própria formação que recebeu, no segundo direciona-se às lacunas existentes na formação das colegas de trabalho.

É interessante observar que ao revelar que “as colegas que chegam da faculdade ficam desesperadas” a professora H se afasta do contexto, demonstrando assim a subestimação da formação inicial em relação à experiência. A referência que faz ao desespero das colegas parece indicar que este sentimento é uma característica peculiar dos primeiros anos da profissão, sendo superado com o tempo.

A professora C também aponta críticas a formação inicial que lhe foi oferecida afirmando que “no meu curso, claro, aprendi algumas coisas... eu até digo algumas coisas, não digo nem muitas assim, porque eu considero que foi importante a minha formação, mas teve muitas falhas” (Professora C)

Ao analisar o fragmento “eu considero que foi importante a minha formação, mas teve muitas falhas”, cabe ressaltar que apesar do descontentamento, a professora não descarta a relevância da formação inicial para sua prática.

Conforme é possível observar nas entrevistas, as professoras aprendem, em grande parte, “a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (Tardif, 2012, p.14). Não existe uma receita pré-fabricada para tornar-se professor. Como afirma a professora C “não há fórmula certinha para ensinar, não adianta você pegar o caderno emprestado, não adianta você seguir um modelo único”.

As lacunas deixadas pela formação inicial resultam em um processo de distanciamento entre os saberes vindos das instâncias de profissão e os saberes que se tecem na práxis cotidiana. A esse respeito a professora G faz a seguinte afirmação:

A maioria dos pensadores que a gente estuda na faculdade é de onde? Da Alemanha, da França, dos Estados Unidos, tudo a ver com o Brasil, igualzinho, igualzinho aos nossos alunos, idêntico! (Ironiza) [...] Esse cara está preparado para me dizer o que eu tenho que fazer? (Professora G)

Na perspectiva da professora G os saberes devem estar relacionados à realidade, ao cotidiano da escola. Nesse sentido ela considera inadmissível a assunção de propostas, modelos e teorias idealizadas em outros espaços e condições.

Para Tardif (2012) a relação de exterioridade entre a teoria e a prática, evidenciada na afirmação da professora G, se justifica no fato de que “os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’.” (Tardif, 2012, p.137).

A maioria das professoras elenca também como desafio a necessidade de aprender continuamente, uma vez que a escola e o mundo estão em constante processo de mudança.

Na entrevista da professora G, destaca-se a seguinte afirmativa:

Eu não posso parar de estudar, o dia que eu parar de estudar, o dia que eu parar de pesquisar eu preciso parar de dar aula! Eu não posso continuar dando aula se eu não tiver motivada a pesquisar, porque eu não posso pegar um caderno de plano do ano passado e continuar esse ano, porque meus alunos são diferentes, eles têm necessidades diferentes. (Professora G)

A declaração da professora G se estrutura a partir da ideia de que profissionalização a aquisição de novos saberes é uma condição imprescindível às demandas da práxis. A professora revela uma necessidade permanente de aprender.

A professora C também pontua a necessidade de buscar continuamente novos saberes, mas entende como grande desafio a ruptura com a estagnação que a experiência pode provocar:

[...] tem gente que fica parado[...] cada ano que passa é a mesma coisa e não percebe que assim como a sociedade muda, as outras coisas dentro da sociedade mudam também...os alunos mudam, a família muda e se a família muda os alunos chegam para gente também diferentes [...] Os alunos de hoje não são os mesmo de dezenove anos atrás [...]. (Professora C)

Nessa perspectiva, julga-se oportuno retomar a concepção de Gauthier et al (2006) de que “o saber é resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa” (Gauthier

et al, 2006, p.339). Sendo assim, o processo de mobilização de saberes é necessário, quando não, inevitável.

Além dos desafios elencados, a professora H também traz considerações importantes. Destaca que

O saber da experiência não cai do céu, ele é construído, ele é aprendido e você não aprende rápido, você se desespera [...] você chora, você ri, você arranca os cabelos, troca com a colega, chora junto, você come chocolate para poder matar angústia e segue em frente. (Professora H)

Ao revelar que “ele é construído, ele é aprendido e você não aprende rápido”, a professora deixa pistas de que os saberes experienciais se constroem paulatinamente. O tempo dedicado a essa construção resulta em um sentimento de angústia que perpassa a práxis, que desassossega o professor. Portanto, pode-se afirmar que a própria edificação dos saberes experienciais se constitui enquanto um grande desafio.

Considerações finais

Ao longo do estudo cujos resultados são apresentados neste texto, ratificou-se a importância dos saberes da experiência para a prática cotidiana do professor, assim como a necessidade constante de estudá-los, debatê-los e revisitá-los. Do mesmo modo, evidenciou-se que a mobilização desses saberes contribui de forma significativa para os processos de formação de professores e para ampliação dos estudos a respeito da práxis docente.

Observou-se no conteúdo das entrevistas realizadas, que as professoras se relacionam basicamente com duas perspectivas a respeito dos saberes experienciais. A primeira corrobora o discurso da experiência enquanto panaceia da educação e da prática, colocando o saber dela decorrente como eixo estruturador da ação pedagógica. Sobre essa ótica a experiência acumulada pelo professor no decorrer de sua trajetória é um elemento indispensável para o trabalho docente, uma vez que permite certezas profissionais, caminhos e possibilidades de atuação. Nessa perspectiva o saber experiencial conduz à prática pedagógica, enquanto os demais saberes atuam como “apêndices” desse processo.

A segunda perspectiva, por sua vez, traz a experiência enquanto um saber que está em constante diálogo com os demais saberes. Nesse sentido, pode-se afirmar que não existe uma hierarquização de saberes, mas uma seleção de acordo com as

dificuldades encontradas. Assim, os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e pessoais não são descartados, são ressignificados.

Cabe pontuar que a tessitura de saberes experienciais validados e legitimados não apenas pela própria prática, mas também através de trocas e partilhas, pode contribuir de forma significativa para a constituição da jurisprudência pedagógica. Em outras palavras, entende-se que a construção de um repertório de saberes próprios da profissão docente depende da inscrição social desses saberes, através da relação entre os pares e da ruptura com os limites da sala de aula.

Se por um lado o olhar sob os saberes da experiência revela possibilidades para a práxis docente, por outro, traz à tona também os limites que envolvem esses saberes, sua construção e utilização.

Verifica-se que um dos limites que perpassam os saberes experienciais diz respeito à própria complexidade e imprevisibilidade do trabalho docente. Uma vez que o saber é algo inacabado e a prática um locus rico em tensões e conflitos, o professor precisa cotidianamente reinventar e mobilizar saberes que correspondam às dificuldades e impasses de seu cotidiano. A escola e a práxis transformam-se continuamente.

Sendo assim, é importante que o saber experiencial passe por um processo de constante avaliação e a experiência adquirida se constitua enquanto ponto de partida e suporte para a reflexão, não como ponto de chegada e estagnação. A experiência pode indicar caminhos, mas poucas vezes receitas infalíveis e imutáveis. Quanto mais um saber experiencial é mobilizado, mais útil e mais válido ele se torna.

Referências Bibliográficas

BORGES, Cecília. **Saberes docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, vol.22, nº 74, Abril/ 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>> Acesso em 15/08/2013.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí : Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Dom Quixote:1995.

_____. **Profissão Professor**. Porto Editora: 1999.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.) **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, vol.22, nº 74, Abril/2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em 19/03/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Jan/Fev/Mar. 2000

_____. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, vol.21, nº 73, Dezembro/00. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 29/09/2012

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____**Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: artes médicas sul, 2000.

_____**A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____**Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Trad. Claudia Schilling. 2 ed.Porto Alegre: Artmed, 2002.