

# TORNAR-SE PROFESSORA: O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA NARRATIVA

■ VANESSA FRANÇA SIMAS

<https://orcid.org/0000-0002-4250-3277>

Universidade Estadual de Campinas

■ GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

<https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>

Universidade Estadual de Campinas

■ JESÚS DOMINGO SEGOVIA

<https://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

Universidade de Granada

## RESUMO

Este artigo objetiva revelar como ocorreu o processo de construção de saberes da experiência, a partir da prática de uma escrita narrativa reflexiva compartilhada, durante a constituição profissional de uma professora iniciante. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa, os dados são as narrativas da professora e as interlocuções que ela estabeleceu com um grupo de profissionais da educação. O ato de narrar possibilitou a percepção da necessidade de mudanças que, por sua vez, orientou a professora na organização de práticas que possibilitassem outras ações de ensino. Ao escrever sobre o vivido, colocando-se num lugar exotópico, a professora tinha acesso a excedentes de visão da prática e das relações, o que a mobilizava a pensar em mudanças a favor das crianças. Narrar e pesquisar a própria prática mostraram-se instrumentos potentes da construção de saberes da experiência. Assim, sugere-se o uso formativo da narrativa, sempre em diálogo, como um meio relevante para o desenvolvimento profissional no início da docência.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativa. Pesquisa-narrativa. Professor iniciante. Saber da experiência.

## ABSTRACT

### BECOMING A TEACHER: THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE IN NARRATIVE INQUIRY

This article aims to reveal how the experience knowledge construction process occurred, from the practice of a reflective shared nar-

rative writing, during the professional constitution of a beginning teacher. The methodology used was the narrative inquiry, the data are the narratives of the teacher and the dialogues she established with a group of educational professionals. The act of narration allowed the perception of the need for changes and this, consequently, guided the teacher in the organization of practices so that other teaching actions could emerge. When writing about the experience, placing herself in an exotopic place, the teacher had access to the excess of vision of the practice and relationships, which motivated her to think of changes in favor of the children. Narrating and researching her own practice proved to be powerful in building knowledge of experience. Thus, it is suggested the formative use of narrative, always in dialogue, as a relevant means for professional development at the beginning of the teaching career.

**Keywords:** Teacher training. Narrative. Narrative inquiry. Beginning teacher. Knowledge of experience.

## RESUMEN **TORNARSE MAESTRA: EL SABER DE LA EXPERIENCIA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

Este artículo objetiva revelar cómo ocurrió el proceso de construcción de saberes de la experiencia, a partir de la práctica de una escritura narrativa reflexiva compartida, durante la constitución profesional de una maestra principiante. La metodología utilizada fue la investigación narrativa, los datos son las narrativas de la maestra y sus interlocuciones con un grupo de profesionales de la educación. El acto de narrar permitió la percepción de la necesidad de cambios y eso orientó a la profesora en la organización de prácticas para que otras acciones de enseñanza pudieran emerger. Al escribir sobre el vivido la maestra tenía acceso a excedentes de visión de la práctica y de las relaciones, lo que le movilizaba a pensar en cambios a favor de los niños. Narra e investigar la propia práctica se mostraron potentes en la construcción de saberes de la experiencia. Así, se sugiere el uso formativo de la narrativa, siempre en diálogo, como medio relevante para el desarrollo profesional al inicio de la docencia.

**Palabras clave:** Formación de maestros. Narrativa. Investigación narrativa. Maestro principiante. Saber de la experiencia.

## Introdução

O início da docência é um período repleto de mudanças, desafios, descobertas, aprendizagens e dificuldades (MARCELO, 1998; 2009; HUBERMAN, 2007; TARDIF, 2010). A profissional<sup>1</sup> que ingressa nessa profissão, além dos aprendizados adquiridos na formação inicial, traz as experiências de sua vida estudantil como respaldo (TARDIF, 2010). As lembranças do cotidiano escolar vêm, portanto, justamente dessa posição de estudante que ocupava na escola.

A não vivência de situações reais no papel de professora impossibilita reproduzir ou reconstruir impressões anteriores. Dessa maneira, é impossível a realização de uma atividade reprodutora (VIGOTSKI, 2009; PINO, 2006), pois a estudante que vai se tornar professora possui apenas ideias do que vem a ser o trabalho dessa profissional. O que podemos dizer é que, ao relacionar as imagens de quando era estudante com o trabalho docente (com o novo), o sujeito estará criando novas afigurações da profissão docente (PONZIO, 2010). Sendo assim, o início da profissão caracteriza-se por uma fase de atividades criadoras (VIGOTSKI, 2009; PINO, 2006).

Esse período de intensa atividade criadora ocorre de maneira dialógica (BAKHTIN, 2010a; 2010b; VOLÓCHINOV, 2017), assim como todos os demais momentos da vida. Afinal, “toda voz (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos)” (SOBRAL, 2009, p. 33). Diante desses pressupostos, consideramos que o sujeito se constitui nas relações que mantém com outros, através da linguagem em um contexto socio-histórico.

A constituição do sujeito é pensada, neste artigo, a partir de uma interação com a sociedade, ou seja, nos constituímos por meio dela

<sup>1</sup> Neste artigo, optamos por usar o gênero feminino para nos referirmos as/aos profissionais da educação, vez que a grande maioria desta categoria é composta por mulheres.

ao mesmo tempo que, a partir de nossos atos, passamos a constituí-la. Somado a isto o fato de que, ao nos depararmos com contextos nunca antes vividos, necessariamente criaremos; acreditamos também que é a partir das reflexões acerca das experiências vividas que a professora principiante aprende seu ofício e constrói saberes docentes necessários à prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos, uma professora iniciante pesquisou como se constituiu professora também através das reflexões sobre as suas experiências (DEWEY, 2010; ZAMBRANO, 2011; LARROSA, 2002; 2009), socializadas no cotidiano escolar, a partir da escrita de narrativas e da pesquisa narrativa sobre a própria prática, sempre em diálogo com outros sujeitos. A produção das narrativas reflexivas sobre a prática de ensino e a investigação narrativa, realizadas pela professora, evidenciaram o saber da experiência (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2013) que ela construía à medida que vivenciava e pensava o cotidiano da escola. Este artigo, portanto, objetiva revelar como ocorreu esse processo de construção de saberes da experiência, ao apresentar esse percurso investigativo orientado pela perspectiva narrativa.

## O início da docência

Discutiremos o tema do início da docência, em um primeiro momento, a partir de três diferentes abordagens: da carreira (HUBERMAN, 2007), da socialização (MARCELO, 1998; 2007; 2009) e dos saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2010). Posteriormente, abordaremos o assunto a partir do saber da experiência (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2013).

Huberman (2007) enfatiza a existência de fases pelas quais a profissional passa, no de-

correr de sua carreira. Discorre que, primeiramente, existe a fase da exploração, na qual pode prevalecer o estado de sobrevivência (confrontação com a situação real e toda a sua complexidade); ou o estado de descoberta (o entusiasmo inicial, a exploração do novo). Após esse momento, a professora iniciante passa por uma fase de estabilização, havendo um momento de aumento do grau de liberdade da profissional a partir de um sentimento de competência. Na fase de diversificação, considera-se que a profissional deixa de ser uma professora iniciante, estreando uma série de experiências inovadoras, organizando as aulas de outras maneiras, enfim, diversificando.

Marcelo (1998; 2007; 2009), ao discorrer sobre esse período, a partir de uma perspectiva de socialização, justifica que, em contato com os estudantes e com as outras profissionais da escola, a professora iniciante passa a conhecer a cultura escolar. Além disso, o autor enfatiza que além do processo de inserção integrar a professora iniciante à cultura escolar, esse também deve ser “un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión”<sup>2</sup> (MARCELLO, 2007, p. 36).

Tardif enfatiza que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (2010, p. 57). Sendo assim, os saberes são temporais, pois é com o tempo de trabalho que vão sendo progressivamente dominados. Ao se referir às professoras iniciantes, revela que a estruturação do saber experiencial é mais importante justamente no início da carreira, uma vez que “a experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

2 Tradução livre: um período de investigação, crescimento, inovação e reflexão.

Os autores mencionados indicam, de certa forma, que a experiência constitui o sujeito como professor. Isso é revelado por Huberman (2007), ao escrever que a professora iniciante passa por fases e que só depois de um tempo é capaz de diversificar; por Marcelo (2007), a partir do argumento que é nas aulas e no cotidiano da escola com os outros que a docente passa a incorporar a cultura escolar; e, também, por Tardif e Raymond (2000), ao discorrerem sobre o saber experiencial. Aprende-se a ser professora, portanto, também pela experiência de ser professora.

Nesse processo de aprender a ser docente destacamos o que Zambrano (2008), Larrosa (2002) e Contreras (2013) denominam como saber da experiência. Contreras (2013) discorre que as professoras se relacionam com muitas dimensões da profissão docente, durante a prática, dimensões que não pertencem a uma determinada disciplina.

Se trata, más bien, de que el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación en el desarrollo de la misma tienen otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego, y que este saber, este modo de saber, no es de la misma naturaleza que el saber disciplinar.<sup>3</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 127)

Esse outro modo de saber, não relacionado a disciplinas, é o saber que vem da experiência, um saber construído por meio de uma ação reflexiva sobre o vivido. Ademais, o saber da experiência é um saber da alteridade

3 Tradução livre: Se trata, antes, de que o modo de relação com a realidade educacional e as formas de vivência e implicação no desenvolvimento dela têm outros ingredientes, outros modos de saber (que envolvem o pessoal e o situacional, o encontro e as relações subjetivas em mudança, o inesperado, o ambíguo e o incerto etc.) que se colocam em jogo, e que este saber, este modo de saber, não é da mesma natureza que o saber disciplinar.

(SKLIAR; LARROSA, 2009), “pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por si mismo en relación con eso otro”<sup>4</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 130).

Não basta termos experiências, portanto, para que a construção de saberes ocorra a partir delas. A necessidade de refletir sobre a própria experiência, sempre em diálogo com outros, se faz ação indispensável para a formação docente, bem como para a construção de saberes, no cotidiano escolar, a partir do já vivido.

## A experiência e o saber da experiência

Ao explicar o que vem a ser uma experiência, Dewey (2010) menciona que apesar de cada uma ser singular, elas possuem aspectos comuns. Para ele, as condições para que a experiência seja de fato experiência são: o aspecto da continuidade (uma parte leva a outra); somado ao aspecto da interação (a experiência é resultado da interação do sujeito com alguém, algo, ou determinada situação).

Na perspectiva deweyana, existem experiências estéticas e inestéticas. O autor faz uso de uma metáfora para abordar o assunto, explica que se uma pedra rola morro abaixo trata-se de uma atividade prática. Mas se a mesma pedra, ao rolar, está atenta ao que encontra pelo caminho, às variáveis que podem modificar o seu curso e, ademais, se relaciona o final com o que veio antes, ela teria uma experiência com qualidade estética, uma experiência singular.

Já, segundo María Zambrano a experiência é a “unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento”<sup>5</sup> (2011, p. 61). Ao que a au-

tora propõe, podemos relacionar o que afirma Jorge Larrosa (2002; 2009), quando menciona que a experiência supõe um acontecimento, algo que não parta do “eu”, que seja exterior; ao mesmo tempo em que supõe algo que passe ao “eu”. Portanto, a experiência consiste em um acontecimento exterior que passa ao “eu”. Consiste em um movimento de ida e volta, na medida em que o eu vai ao encontro do que se passa (vida) e volta porque o que ocorreu produziu efeitos nele (pensamento) (SIMAS, 2018).

Além de supor um acontecimento, a experiência ainda pode ser entendida, através de Heidegger, não como algo que se tem, mas sim como algo que se faz, “hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello”<sup>6</sup> (1987, p. 143). Neste sentido, o autor entende que algo alcança o sujeito, se apossa dele (com a sua autorização) e, de alguma maneira, o transforma.

Contreras (2013), por sua vez, aborda o conceito de saber da experiência. O autor chama a atenção para o fato de que o termo experiência, por vezes, é utilizado para se referir a tudo o que se vive na vida real e revela que ele próprio não o entende desta maneira.

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que *se hace*, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo

4 Tradução livre: Mas é um saber que não somente se pergunta pelo outro, mas também por si mesmo em relação com este outro.

5 Tradução livre: a unidade cada vez mais íntima e bem-sucedida de vida e pensamento.

6 Tradução livre: fazer significa aqui: sofrer, padecer, aceitar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa.<sup>7</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 129)

Sendo assim, o saber da experiência não é acumulação de saberes práticos. É um saber que se constitui no questionamento sobre o vivido, a partir da movimentação em busca de novas significações para esse vivido, o que possibilita vislumbrar horizontes de possibilidades, novas ações possíveis.

Neste sentido, entendemos a experiência como algo que pressupõe uma continuidade e uma interação; como uma unidade entre vida e pensamento; como algo que sucede ao sujeito, mas que mesmo que vindo “de fora”, tem sua permissão para que este algo lhe aconteça; e como algo que precisa ser pensado para que os sentidos sejam construídos. Compreendemos ser possível, portanto, um saber da experiência.

## Investigação narrativa em diálogo com a experiência

Na investigação narrativa, metodologia utilizada na pesquisa que inspirou este artigo, a narrativa é tanto o fenômeno a ser investigado, como o método utilizado na pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). As narrativas reflexivas da professora iniciante compõem os dados da

7 Tradução livre: Se entendemos a experiência como o acontecimento novo que requer ser pensado para se perguntar sobre o seu sentido; se a entendemos como aquilo que nos ocorre, que nos deixa uma marca, que tem um efeito pessoal; se a entendemos como aquilo que existe no vivido, de tal maneira que foi construindo uma forma de ser e estar diante das situações, uma consciência do significativo que foi aquele vivido; se entendemos a experiência sob estas formas, isto é, como algo que em algumas ocasiões se tem, mas também como algo que se faz, isto é, que requer uma certa disposição de ânimo para perguntar sobre e pensar aquele vivido, podemos alcançar algo da natureza de um modo não indiferente de estar no mundo e de viver; um modo que não deixa simplesmente que as coisas passem, mas que está unido ao modo de se pensar diante do que nos passa.

pesquisa, bem como a metodologia utilizada é narrativa. Ao pesquisar, os pesquisadores criam narrativas nas quais vão ressignificando, dando sentidos e construindo compreensões a partir dos dados. Dessa maneira, são produzidas narrativas em vários níveis.

En un primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas y construidas colectivamente que se relatan en la investigación escrita, pero los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el *relato de la investigación*.<sup>8</sup> (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 42, grifo dos autores)

A pesquisa narrativa possibilita que o pesquisador movimente-se em várias direções – introspectivamente e extrospectivamente; retrospectivamente e prospectivamente; e situado em um lugar – criando o que Clandinin e Connelly (2011), a partir das características da experiência estética apontadas por Dewey (2010), denominaram como espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Ou seja, ao investigar narrativamente, o pesquisador se desloca entre o social e o individual (aspecto interacional da experiência); entre passado, presente e futuro (aspecto de continuidade da experiência) e em um lugar (aspecto situacional).

Dessa maneira, na pesquisa narrativa, busca-se alcançar todos os níveis (temporais, interacionais e contextuais) da experiência. Assim, no ato de narrar a sua experiência o sujeito reflete sobre ela e a comunica aos outros (CONNELLY; CLANDININ, 1995), interpretando-a e vislumbrando possíveis ações futuras.

Ao eleger essa metodologia para a pesquisa realizada, a professora iniciante, que era também a pesquisadora que investigava a sua própria experiência, escrevia narrativas refle-

8 Tradução livre: em um primeiro nível estão tanto as histórias pessoais com as histórias compartilhadas e construídas coletivamente que são relatadas na investigação escrita, mas nós investigadores estamos obrigados a nos mover para além da explicação do relato vivido para explicar o relato da pesquisa.

xivas sobre o cotidiano escolar que vivenciava, escrita essa que, além de reflexiva, lhe era formativa. Situada em um outro espaço e um outro tempo, reolhando estas narrativas, sob as lentes de uma determinada questão orientadora da leitura, ela pesquisa narrativamente, bem como narrava a pesquisa.

A professora iniciante, desde que ingressou na escola no papel de professora dos primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública, do interior do Estado de São Paulo, começou a escrever narrativas reflexivas sobre o cotidiano escolar.

Essas narrativas eram partilhadas com um grupo de interlocutoras, através de e-mails. Esse grupo era composto por profissionais da educação: professoras da educação básica, professoras do ensino superior, coordenadoras pedagógicas, formadoras de professores e formadoras de coordenadoras e orientadoras pedagógicas.<sup>9</sup> Após a leitura das narrativas, as integrantes do grupo respondiam à professora: indagando-a, sugerindo mudanças, aconselhando-a e partilhando experiências. Esses movimentos foram possíveis pelo pertencimento da professora e das integrantes do grupo a um mesmo grupo de estudos e pesquisas em educação, o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A professora escrevia porque este ato a auxiliava a construir compreensões acerca de como se constituía no e pelo trabalho e com os outros; tinha uma pergunta, um caminho investigativo e buscava construir conhecimentos. Tratava-se, portanto, de uma pesquisa narrativa sobre a própria experiência. Dessa maneira, tanto as narrativas quanto as interlocuções são os dados da investigação. Neste artigo, optamos por abordar as análises das narrativas e das interlocuções escri-

tas durante o primeiro ano de docência da professora.

O estudo foi composto por uma análise narrativa e outra paradigmática (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; BOLÍVAR, 2002) dos dados. Na análise paradigmática, a professora e, também, pesquisadora optou por inventariar os dados (PRADO; MORAIS, 2011), construir categorias e analisá-los no programa NVivo,<sup>10</sup> construindo compreensões a partir de uma árdua organização possível através das categorias, também produzidas nos processos de organização e estudo da materialidade disponível. Contudo, este texto se detém no que se refere à análise narrativa dos dados. Ao narrar a experiência e narrar a pesquisa, a pesquisadora conscientizava-se (FREIRE, 1979) sobre aspectos do cotidiano escolar, bem como construía saberes e compreensões da profissão. Esses movimentos eram possíveis pelos atos de narrar e investigar, cotejando textos, narrativas sobre a própria experiência, narrativas das interlocutoras e o texto da pesquisa.

## O ato de narrar e a construção de saberes da experiência

Ao narrar reflexivamente as experiências vividas no cotidiano escolar, a docente se colocava num lugar exotópico (BAKHTIN, 2010a). Isto é, distanciava-se da situação vivida e, assim, a partir de um outro lugar e um outro tempo, percebia aspectos (do cotidiano escolar e das relações ali estabelecidas) antes não notados.

Escrever sobre o que dá errado e sobre o que ainda falta, faz com que eu exerça um movimento de pensar e repensar o motivo do insucesso e reflita sobre possíveis mudanças<sup>11</sup> na maneira que eu olho e escuto as crianças e na

<sup>10</sup> NVivo é um software que auxilia na organização e na análise dos dados de pesquisa.

<sup>11</sup> Alguns trechos das narrativas da professora aparecerão negritados. Optamos por destacá-los uma vez que evidenciam os saberes da experiência que ia construindo ao narrar e socializar essas narrativas.

<sup>9</sup> Opta-se por apresentar os diversos cargos no gênero feminino, uma vez que a maioria dos integrantes do grupo era constituída por mulheres.

minha prática de ensino. Pensar sobre o que não acontece me motiva a buscar o tal caminho partilhado. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

Essas percepções e compreensões construídas a partir da escrita eram possíveis à medida que produzia acabamentos estéticos provisórios (BAKHTIN, 2010a) ao narrar. Os sujeitos e o mundo são inacabados (BAKHTIN, 2010a; FREIRE, 2005), ou seja, estão em constante modificação. Contudo, ao escrever, o sujeito determina um espaço e um tempo sobre o qual vai discorrer e com isso dá um acabamento provisório ao vivido. Eram esses acabamentos que possibilitavam excedentes de visão<sup>12</sup> (BAKHTIN, 2010a) à professora e, a partir deles, era capaz de construir compreensões para o vivido e vislumbrar novas memórias de futuro<sup>13</sup> (BAKHTIN, 2010a).

Ao narrar reflexivamente o ato da escrita, a professora tinha tomadas de consciência (FREIRE, 1979) sobre esta ação e sobre a maneira como esta a constituía na profissão. Assim, construía saberes docentes bem como saberes sobre o modo como a escrita narrativa reflexiva a formava e a transformava na docência.

Zambrano (1992) argumenta que para que a experiência se atualize o primeiro passo é a percepção do negativo na situação. Contudo, enfatiza que a ação surge quando se enxerga um horizonte: um horizonte que cria um espaço e um tempo. A professora iniciante, em sua narrativa (anteriormente exposta), indica que a escrita reflexiva possibilitava esse movimento exposto pela filósofa. Isso ocorre quando revela que pensar o que deu errado a levava a refletir sobre mudanças, o que lhe permitia

12 Excedente de visão é um conceito bakhtiniano que denomina as percepções, sobre si ou sobre determinados acontecimentos, que os sujeitos passam a ter acesso somente quando se deslocam para um lugar e um tempo distanciados da situação antes vivida ou quando o outro lhe possibilita esse acesso.

13 Memória de futuro é uma projeção que o homem constrói para o seu futuro, isto é, o que, no presente, passa a vislumbrar como futuro possível.

um mínimo de definição para que outras ações pudessem emergir.

Já, pensar em tudo o que deu certo é mais complicado para mim, exige um olhar mais apurado, uma comparação, os pequenos progressos às vezes são mais difíceis de serem notados. A escrita, a reflexão, as fotos e, posteriormente, a leitura do que escrevi me auxiliam a enxergar e a entender os movimentos e os avanços que conquistamos. Sem esses atos de escrever, reler e ressignificar fica difícil alcançar quais foram os progressos, porque acabo esquecendo de como éramos e, assim, parece que não saímos do lugar [...] Foi bom escrever sobre o que deu certo na aula, ao fazê-lo fui me questionando sobre os movimentos que geraram esses avanços. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

A docente discorre que ao recordar o passado comparava-o com o presente, e dessa comparação lhe era possível uma consciência das mudanças ocorridas. Ela afirma, ainda, que ao escrever sobre o positivo da experiência vivida foi possível a reflexão sobre o que motivou esses sucessos. A partir desse saber da experiência, juntamente com a memória de futuro ocasionada ao pensar o vivido, é possível um presente vivo:

Es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él, sin dejarnos tomar de su vértigo. Cuando en un equilibrio dinámico conseguimos unir pasado y futuro, en un presente vivo, como una ancha, honda pulsación.<sup>14</sup> (ZAMBRANO, 1992, p. 23)

Nos trechos anteriores, percebemos que o conhecimento sobre como a escrita a constituía profissionalmente foi sendo produzido justamente no ato de escrever, de narrar reflexivamente o processo de tornar-se profes-

14 Tradução livre: É necessário sustentar o nosso passado, mas só conseguimos quando avançamos para o futuro, quando vivemos com vistas a ele, sem nos deixarmos levar pela sua vertigem. Quando em um equilíbrio dinâmico conseguimos unir passado e futuro, em um presente vivo, como uma larga e profunda pulsação.

sora. Ao narrar o passado para compreender o presente, a professora refletia sobre seus atos, sobre as respostas dos estudantes aos seus atos, construindo compreensões sobre o fato das ações terem obtido êxitos ou não. Nesse movimento reflexivo, ela passava a ressignificar o vivido e a pensar em possibilidades para o futuro. O aspecto da continuidade da experiência era algo, portanto, reflexivamente pensado e repensado no ato de escrever narrativamente.

Precisamos destacar, como já anunciado, que esses saberes provenientes da experiência são saberes da alteridade, construídos no diálogo com o grupo de interlocutoras, com a comunidade escolar, sobretudo com as crianças. Quando escrevia as narrativas, a professora recordava as falas e as ações dos estudantes para, assim, construir compreensões sobre o que cada um dos atos lhe indicava sobre a própria prática e sobre as relações. Refletia, assim, sobre o aspecto interacional da experiência. No excerto de narrativa seguinte, a docente compreende que os outros sempre agem em resposta a alguém ou a alguma coisa, nas relações que estabelecem.

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode me ajudar a responder essa pergunta? O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também? E o que foi ruim, será que as crianças também acharam ruim? (Trecho de narrativa da professora)

Posteriormente, a professora percebe, através do que indicam as crianças, quais mudanças deveriam ocorrer para que ela pudesse possibilitar um ensino pautado não somente

nas necessidades de cada um dos educandos, mas ainda nas necessidades coletivas.

[...] Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças. Tentei me lembrar das atividades em que elas realmente se envolveram, dos momentos em que consegui atingi-las: quando mediram os objetos da sala com barbante de 1 metro de comprimento, com a intenção de descobrirem o que media 1 metro, o que media mais de 1 metro e o que media menos; quando mediram os objetos com barbantes de 10, 20 e 30 centímetros e descobriram quantos centímetros cabem em um metro [...] e, ainda, nos momentos de leitura, quando todas ficam ansiosas esperando o final da história do dia. Essas atividades, então, teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para a maioria das crianças. Ou seja, somente as atividades providas de sentido para as crianças, somente aquelas nas quais se sentem pertencentes ao processo de realização e, ainda, aquelas que julgam que servirão para algo, poderão prover alguma aprendizagem. Preciso me ater às atividades que provenham das necessidades dessas crianças e do contexto a que pertencem. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

No ato de narrar a própria experiência, a professora compreendia como iam se dando as relações no cotidiano escolar, porque neste exercício reflexivo considerava os outros como sujeitos agentes que a constituíam na profissão, que a ajudavam a ser uma professora melhor do que antes para cada um deles. Através de uma escuta (PONZIO, 2010) e um olhar sensíveis para os atos dos estudantes, de ouvinte tornava-se falante, afinal “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente” (BAKHTIN, 2010a, p. 271).

Não somente através da devolutiva das crianças que a docente pensava em seus modos de ser e fazer na escola, mas também a partir do que diziam suas interlocutoras, após lerem as narrativas compartilhadas.

O que pude notar é que no primeiro dia houve três ‘acertos’: a leitura da história dos monstros, o reconhecimento do P<sup>15</sup> como capaz de ser importante no trabalho coletivo e a percepção de que as crianças parecem estar lutando para chamar a sua atenção. Daí eu tiraria 3 encaminhamentos:

- Só ler coisas instigantes, de suspense, de aventura, inusitadas [...], nada que possa não prender a atenção completamente.
- Propor talvez algo do tipo ‘rede de saberes’, em que cada um diga o que sabe fazer muito bem, qualquer tipo de coisa, e se inscreva para ensinar aos demais [...] podem fazer uma apresentação coletiva para outra classe.
- Eu faria também uma ‘Hora da Curiosidade’, em que você traria informação de coisas que eles jamais poderiam supor que existam e instigaria-os a pesquisarem, com os familiares ou na própria escola, coisas muito curiosas. Daí poderia sair um projeto simples (mas geralmente poderoso para engajar os alunos) de ‘Você sabia?’, que são textos muito curtos, que, se eles não souberem escrever, você pode ajudá-los no registro. (Trecho da carta de uma integrante do grupo de interlocutoras em resposta à leitura de uma narrativa da professora)

Bakhtin (2010a) diz que a compreensão e a avaliação são inseparáveis e constituem um ato único. Ou seja, o sujeito que construirá uma compreensão já possui a sua visão de mundo, o que determinará a avaliação que fará. Contudo, não podemos excluir a possibilidade de mudança (ou até abandono dos pontos de vista que tinha) pelo que surge (BAKHTIN, 2010a). Os interlocutores – fossem as crianças, a comunidade escolar ou o grupo de interlocutoras – apresentavam à professora iniciante outras percepções das relações estabelecidas na escola. A partir do seu repertório, a professora realizava uma avaliação de tudo o que lhe dis-

ponibilizavam e atribuía novos sentidos aos modos de ser e fazer na escola, vivendo um processo de constante mudança, o que, por sua vez, também gerava mudanças no seu trabalho e nas relações estabelecidas.

Nesses atos de exercer um olhar e uma escuta sensíveis, narrar reflexivamente a própria experiência, compartilhar seus escritos e estar atenta aos sentidos que surgiam nos diálogos com as crianças e o grupo de interlocutoras, a docente iniciante construía saberes através da experiência.

Ensinei uma vez na semana passada, somente umas cinco aprenderam. Conversando com uma professora mais experiente, ela me ensinou outro jeito de ensinar tabuada e, hoje, cheguei super animada para ensiná-las novamente. Todas entenderam, ficaram muito entusiasmadas e começaram a resolver a tabuada do dois, do três e do quatro. Percebi o quanto são capazes, como tudo é possível, é necessário somente que nós – professoras – entendamos que as crianças não têm a lógica do conhecimento já pronto, estão construindo este conhecimento... (Trecho de narrativa escrita pela professora)

[...] Dessa maneira, privando-as de algumas organizações e momentos que seriam necessários para algumas aprendizagens, consegui fazer com que prestassem atenção ao invés de ficarem “guerreando” pela sala. Percebi que precisava privá-las de coisas que eu achava ideais e necessárias, porque elas careciam de outras coisas básicas que, talvez, sejam pré-requisitos para o que eu queria que elas fizessem e para como eu queria que se organizassem. (Trecho de narrativa escrita pela professora)

As narrativas anteriores revelam dois saberes construídos na experiência. Primeiramente, o entendimento de que é necessário possibilitar momentos em que as crianças testem suas hipóteses e construam os conhecimentos passo a passo para que, de fato, aprendam ao invés de reproduzi-lo. Depois, a compreensão de que, em algumas ocasiões, não é possível apresentar para as crianças diversas inovações

15 É importante destacar que, neste artigo, aparece somente a inicial do primeiro nome das crianças.

(diferentes modos de ser e fazer na escola) de uma vez, mas sim, partir da organização que os educandos já praticam e, pouco a pouco, ir questionando-a e mudando com eles. Esses, juntamente com os destacados anteriormente, são saberes da experiência que foram sendo construídos no processo apresentado anteriormente: ao refletir, através da escrita narrativa e em diálogo com outros, sobre a continuidade e a interatividade da experiência.

São saberes sempre nascentes, sempre em renovação “y que revelan una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa”<sup>16</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 129). É preciso mudar através das experiências, pois, muitas vezes, a avaliação e a compreensão do novo deslocam o sujeito para diferentes pontos de vista, possibilitando movimentos outros.

## Considerações

E o pior que pode acontecer a alguém que tenha pretensões literárias ou poéticas é que lhe digam: ‘isto não é poesia, poderá ser o que queiram, mas não é poesia’, ou no caso de um pintor: ‘isto não é pintura’. Todos os poetas e pintores que modificaram o que se chama ‘poesia’ ou o que significa ‘pintura’ escutaram afirmações como essas. Porque em todos esses lugares, cada vez que alguém leva sua prática a sério, o que é colocado em questão é justamente a fronteira do que seria a filosofia, poesia ou pintura. Coloca em questão justamente a definição padrão do que cabe dentro da filosofia, dentro da pintura, dentro da poesia. Por isso, são precisamente todos esses questionadores de fronteiras os que ampliaram o âmbito do visível – ao ensinar-nos a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao ensinar-nos a pensar de outro modo – e o âmbito do dizível, ao ensinar-nos a falar de outro modo. (LARROSA, 2003, p. 106)

16 Tradução livre: e que revelam uma qualidade essencial do saber pedagógico necessário: aquele que ajuda a viver em sua novidade as circunstâncias sempre em mudança da nossa tarefa educativa.

Um paradigma compreensivo eclodiu na década de oitenta, quando a noção de ciência positivista começou a ser contestada, pois os referenciais teóricos e metodológicos das ciências naturais já não eram vistos como meios para compreender as questões das ciências sociais (PINEAU, 2006). Apesar disso, em alguns contextos, ainda encontramos resistência, quando se trata da pesquisa sobre a experiência, da pesquisa narrativa e da pesquisa sobre a própria experiência.

Já, da perspectiva aqui posta, acreditamos que essas metodologias e esses tempos e espaços de produção de conhecimentos (a partir da própria prática e da experiência) encontram-se no âmbito da fronteira do que é considerado pesquisa (LARROSA, 2003). A pesquisa narrativa, o saber da experiência e a pesquisa da professora não estão posicionados na definição padrão da pesquisa científica. Precisamos ampliar o âmbito do visível, olhar de outro modo para as relações, as experiências e os saberes possíveis a partir delas, e, para isso, precisamos falar de outro modo e, por que não, pesquisar de modo outro? É necessário pesquisar de um modo mais coerente com o objetivo da pesquisa.

Acenamos para a necessidade de trazer para dentro da pesquisa a pluralidade que existe nos contextos sociais investigados. No caso em questão, para compreender quais os saberes construídos pela professora iniciante, foi imprescindível que a voz da professora, as vozes das crianças e das suas interlocutoras em diálogo com ela estivessem presentes na pesquisa. São os agentes do contexto da investigação, situados num tempo e num espaço também pesquisados, que nos farão compreender os meios, quais as mudanças necessárias e quais as ações possíveis de se realizarem no início da docência.

Consideramos o que diz Zambrano sobre o homem se encontrar vivendo de um passado

em direção a um futuro e sobre o fato de que para as “condenaciones y errores del pasado sólo da remedio el porvenir, si se hace que ese porvenir no sea una repetición, reiteración del pasado, si se hace que sea de verdad porvenir”<sup>17</sup> (1992, p. 14). Diante disso e do estudo realizado, podemos afirmar que a pesquisa narrativa da professora, sobre o vivido, ao trazer as vozes dos sujeitos do cotidiano escolar para auxiliá-la a pensar a experiência, possibilita um “porvenir”. A reflexão compartilhada sobre o passado potencializava a visão de possíveis futuros e, para alcançá-los, fazia-se necessário construir um presente inédito.

Pela experiência, pelo ato de narrar a experiência e pelos outros, a professora iniciante constituía-se na profissão. A narrativa reflexiva compartilhada possibilitava que o vivido lhe acontecesse ao invés de passar despercebido. A reflexão permitia:

La propia vivencia de la formación como lugar y oportunidad de experiencia, como vivencia compartida y pensada, de tal modo que se pueda vivir el transito de la experiencia, a la generación de un saber vinculado a ella; y también como la oportunidad de una consciencia acerca de estos procesos de creación de saber que proporcionan pistas pedagógicas acerca de la fuerza profunda y multidimensional que adquiere un saber cuando se ha participado en su gestación y ha adquirido un sentido personal y social como grupo.<sup>18</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 133)

As narrativas revelaram os saberes construídos na/pela experiência, saberes sempre

da alteridade, saberes gerados a partir “de un pensar en relación con lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad”<sup>19</sup> (CONTRERAS, 2013, p. 128). A escrita não só os evidenciou, mas era também através dela que eles foram construídos. Assim como esses saberes, o processo pelo qual a professora passou, ao tornar-se professora no e pelo trabalho, não foi somente revelado mas, ainda, constituído no ato de narrar reflexivamente.

Pesquisar narrativamente como a professora iniciante aprende a ser professora, através da experiência vivida, é um ato que se encontra na fronteira. Podemos dizer que se encontra na fronteira porque, diferentemente da ciência positivista, nessa investigação não se buscou generalizações, mas sim compreensões. Entendemos que nas ciências humanas não devemos buscar sempre a instauração de *istinas* (BAKHTIN, 2010b), verdades universais. Sujeitos inacabados (BAKHTIN, 2010a; FREIRE, 2005), em constantes modificações, fazem também das relações e das ciências humanas, relações e ciências sempre em transformações, nunca estáticas. É importante que a pesquisa em ciências humanas esteja sempre na fronteira, sempre questionando o passado, pensando o futuro e, assim, inventando presentes. É preciso a busca por construir compreensões, pela construção de *pravdas* (BAKHTIN, 2010b), ou seja, verdades dos momentos dados, sujeitas a transformações conforme transformam os sujeitos e o meio e são transformadas por estes.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ,

<sup>19</sup> Tradução livre: de um pensar em relação com o vivido como modo de ampliar a consciência da realidade.

<sup>17</sup> Tradução livre: condenações e erros do passado só o futuro dará um remédio, se é feito com que esse futuro não seja uma repetição, reiteração do passado, se é feito com que seja realmente um futuro.

<sup>18</sup> Tradução livre: A própria vivência da formação como lugar e oportunidade de experiência, como vivência compartilhada e pensada, de tal modo que se possa viver o trânsito da experiência, para a geração de um saber vinculado a ela; e também como a oportunidades de uma consciência acerca destes processos de criação de saber que proporcionam pistas pedagógicas acerca da força profunda e multidimensional que adquire um saber quando se participou na sua gestação e se adquiriu um sentido pessoal e social como grupo.

- Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación – Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, António. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa – Experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. (Eds.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: \_\_\_\_\_. **De camino al hablar**. Barcelona: Serbal, 1987. p. 141-194.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.
- LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-44.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.
- MARCELO, Carlos. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **Docencia**, n. 33, p. 27-38, 2007.
- MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO, C. (Ed.). **El profesorado iniciante – inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 07-58.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Campinas: **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.
- PONZIO, Augusto. Procurando uma palavra outra. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.
- SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora -iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora**. 2018. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2009.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Edu-**

**ção & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, María. **Persona y democracia**: la histo-

ria sacrificial. Barcelona: Anthropos, 1992.

ZAMBRANO, María. **Hacia un saber sobre el alma**. Madri: Alianza Editorial, 2008.

ZAMBRANO, María. **Notas de un método**. Madri: Editorial Tecnos, 2011.

Recebido em: 28.08.2018

Aprovado em: 22.05.2019

**Vanessa França Simas** é Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Prefeitura Municipal de Campinas e pesquisadora do GEPEC/FE/UNICAMP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). e-mail: [vanessafsimas@gmail.com](mailto:vanessafsimas@gmail.com)

Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária – sala do GEPEC, Campinas, SP. CEP: 13083-865 Telefone: (19) 996150458.

**Guilherme do Val Toledo Prado** é Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). e-mail: [gvptoledo@gmail.com](mailto:gvptoledo@gmail.com)

Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária – sala do GEPEC, Campinas, SP. CEP: 13083-865. Telefone: (19) 99731-8714

**Jesús Domingo Segovia** Professor Catedrático de Universidade. Professor da Faculdade de Ciências da Educação – Universidade de Granada e pesquisador do Grupo de Investigación Formación Centrada en la Escuela (FORCE). e-mail: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja, s/n, 18071, Granada, España – Despacho 213. Telefone: +34 958244177