



A CONSTRUÇÃO DO *EU* PROFESSOR – RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

José Augusto Ayres Florentino¹

Resumo

O presente ensaio é parte de um trabalho apresentado no seminário: *Por una hermenéutica de la experiencia: aproximación entre Nietzsche y Foucault*², realizado durante o período de doutorado-sanduíche na Universidad Nacional de La Plata/Argentina, no ano de 2010. O objetivo com este exercício narrativo foi o de contar as primeiras experiências pedagógicas como professor em um curso de Especialização em uma Instituição de Ensino Superior e, posteriormente, de anatomia humana no curso Técnico Profissionalizante, entre os anos de 2007 e 2009. Para tanto, trago relatos de uma experiência vivida no início da carreira profissional como docente, relatando como o processo produtivo da experiência (que é sempre negativa) me levaram a refletir e a repensar o meu agir pedagógico. Como se deu, a partir do saber da experiência, a construção do *EU* professor e, conseqüentemente, o *giro epistemológico* na minha prática educativa com a (re)construção da minha *profissionalidade*. Este ensaio apoia-se em autores pertinentes à temática da *formação professores* e da *experiência e do saber da experiência*, tais como Sacristán, García, Larrosa e Gadamer.

Palavras-chave: Formação Docente; Prática Pedagógica; Experiência; Reflexão Crítica; Profissionalidade

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Endereço: Rua Nestor José Nitschke, 60, bairro Guarujá, Porto Alegre/RS – Brasil, CEP: 91771-021. Endereço eletrônico: jose.a.florentino@gmail.com

² Ministrada pelo professor Dr. Marcos Villela Pereira na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata/Argentina*, em setembro de 2010.

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Walter Benjamin (1994)

Toda ciência encerra um componente hermenêutico... mau hermenêuta o que crê que pode ou deve ficar com a última palavra.

Gadamer (1999a)

PRIMEIRAS IMPRESSÕES...

O presente ensaio tem como substrato minhas inquietações, anseios e com isso, a constante busca por respostas para questionamentos voltados à formação docente³. Estes questionamentos tiveram início no decorrer da minha caminhada como professor no ensino técnico.

O período narrado compreende dois momentos: o primeiro, quando aceitei o convite para ministrar uma disciplina, em um curso de especialização em uma Instituição de Ensino Superior; o segundo, compreende a minha ida ao ensino técnico profissionalizante, um *divisor de águas* na construção da minha *profissionalidade*⁴.

Os eventos a seguir ocorreram entre os anos de 2007 e 2009...

³ Falar sobre a formação docente é falar sobre um fenômeno complexo e multifacetado que possibilita múltiplos olhares. Compreendo o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que sua identidade seja (*re*)construída dentro do cotidiano. Não vejo a formação construída apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (*re*)construção permanente de uma identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens que realizam em suas práticas cotidianas são importantes referências para a sua formação (GARCÍA, 1999).

⁴ Vale registrar que assumo a ideia de Sacristán (1999, p. 65, grifo nosso) para quem “*profissionalidade* é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Dou início ao meu relato sobre o caminho percorrido como professor, dizendo que este foi um caminho permeado por dúvidas e inquietações que me motivou a estar aqui nesse momento, escrevendo e reescrevendo a minha carreira como docente.

Após a conclusão do mestrado, dei início a minha caminhada como professor universitário. O começo da minha trajetória docente foi motivado pelo convite para lecionar no curso de Pós-Graduação – Especialização em Pedagogia do Esporte, da Faculdade Cenequista de Osório – FACOS – no ano de 2007.

Lembro claramente que ao entrar na sala de aula, senti aquele *friozinho* na barriga, um suor nas mãos, certo medo do desconhecido – sentimentos e sensações que me envolveram a cada início de aula – afinal era o começo da minha trajetória. Ao longo dos encontros, eu exigia muito de meus alunos – precisava mostrar para eles que possuía o domínio do conhecimento. Fato é que estava inseguro e preocupado em apenas transmitir os conteúdos. Estava preocupado em não saber responder algum questionamento ou dúvida que poderia surgir.

Percebo o quão ingênuo era como professor, pois acreditava que minha concepção e forma de ensinar eram as mais adequadas. O aluno estava para mim, parafraseando Freire (2009), como um sujeito passivo, era um ser vazio, à espera de conteúdos que o preenchessem, que o completassem.

Inseguro e imaturo, a opção mais viável naquele momento era adotar uma postura mais conservadora em sala de aula, um certo rigor no que tange a transferência dos conteúdos. Ao ser exigente (quase autoritário em alguns momentos) em sala de aula, acreditava que os alunos me respeitariam, que “prenderia” a atenção de todos a minha volta e, ao mesmo tempo, que todos teriam confiança em mim, tendo em vista que era minha primeira vez, ministrando aula para alunos que na verdade já eram professores formados na área da Educação Física – alguns com mais vivência na profissão do que eu propriamente.

A percepção que eu tinha era de que precisava mostrar para os alunos que *dominava os conteúdos* que eram trabalhados em sala de aula. Estava muito preocupado em não saber responder algum questionamento ou dúvida que poderia surgir no decorrer da disciplina. Entretanto, passados as primeiras aulas, a poeira foi baixando e consegui realizar o meu trabalho e *vencer os conteúdos propostos no cronograma*.

Ao refletir sobre essa primeira experiência em sala de aula, percebo que um bom professor precisa compreender que sua missão como educador não se resume a repassar o

FLORENTINO, José Augusto.

conteúdo da disciplina. Hoje, mais do que nunca, ele deve ser um *guia*, um *facilitador*. O professor precisa ensinar para a vida e com a vida. Com isso sigo pensando que cabe ao professor juntamente com a família difundir valores éticos e morais, fazendo com que seus alunos – independentes da faixa etária – sejam capazes de refletir criticamente.

O aluno não é um *saco vazio*, pois ele já chega com conhecimento e recebe de todos os lados um turbilhão de informações, sem filtros. Dessa forma, o professor precisa estar atento a isso e ser um orientador numa tentativa de transformar estas informações em conhecimento. É importante nos dias de hoje, usar as experiências vivenciadas pelos alunos como ponto de partida para discutir assuntos importantes e transmitir ensinamentos.

Passada essa primeira experiência na Pós-Graduação, mal sabia que teria na continuidade outro convite para dar aulas e, tampouco, que tal oportunidade transformaria a minha vida. No ano de 2008, surgiu a chance de trabalhar em uma Escola de Ensino Técnico Profissionalizante, em Porto Alegre, no curso de Técnico em Enfermagem. Nesse curso fiquei responsável pela disciplina de Anatomia Humana. Posso dizer que, agora, de fato, teria contato com uma sala de aula – não desmerecendo a minha primeira experiência como professor na especialização.

No começo, procurei ao máximo atualizar-me sobre os conteúdos específicos para o curso em questão e sobre as *nuances* do ensino técnico, tendo em vista que não estava clara a maneira como iria trabalhar questões pedagógicas básicas. Entretanto, é inegável que foi a partir desse convite e da aceitação do mesmo que se deu início a construção de minha identidade como professor.

Eu programava minha disciplina minuciosamente; ela era ofertada duas vezes na semana. Procurava, portanto, estudar bastante a respeito da anatomia e qual seria a melhor forma de *transmitir o conhecimento*⁵ para os alunos do técnico de Enfermagem, isto é, seus principais conceitos, os diferentes sistemas corporais, a questão fisiológica e seu funcionamento, os mecanismos das doenças, etc.

Ainda em relação à disciplina, apesar do esforço, das horas empregadas para a construção e do aprimoramento, eu ainda cometia *erros* no meu agir pedagógico. É possível considerar que um dos meus erros – tendo em vista a pouca experiência – estava em ter seguido, minuciosamente, o cronograma com seus conteúdos pré-estabelecidos pela coordenação pedagógica. De modo geral, os conteúdos eram ministrados sem muita conexão

⁵ Ainda, naquele momento, o mais importante para mim, enquanto professor, era a transmissão dos conteúdos para os alunos.

com a realidade dos alunos. Minha preocupação estava assentada na transmissão do conhecimento, em cumprir o que foi planejado, numa tentativa frustrada de seguir à risca o cronograma da disciplina.

Com a ingenuidade que me cabia, queria empurrar-lhes minha experiência, meu saber. Não abria espaço para discutir a informação e, assim, podermos juntos, professor e aluno, (*re*)criar, (*re*)inventar novos conhecimentos, novos saberes – os quais lhes poderiam ser útil para a futura profissão.

Dada à inflexibilidade que havia no cronograma via-me no compromisso de ter que ministrar os conteúdos de forma *mecanizada*. Isto porque “o currículo⁶ padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97). Foi esta a percepção que tive logo ao entrar na escola.

Sentia-me bastante desconfortável com tal situação. Nas aulas fazia uso de tecnologias como o *Datashow* e, assim, de frente para o equipamento, expusera os assuntos. – Dá para imaginar como era cansativa a minha aula. Ainda mais se pensarmos que o turno era o da noite e a grande maioria de meus alunos eram trabalhadores. Sentia grandes dificuldades em saber qual concepção pedagógica usar na minha prática educativa. Enfim, não tinha claro a maneira como iria trabalhar questões pedagógicas básicas, tais como avaliar, dar notas, realizar atividades ou simplesmente planejar o que seria feito na próxima aula.

Constantemente questionava-me: *E se fizessem perguntas, intervenções, será que eu saberia respondê-las da melhor maneira? O que é relevante para os meus alunos saberem, por exemplo, da anatomia do corpo humano, enquanto futuros profissionais da saúde? Seria eu um profissional capacitado?*

A sala de aula é um espaço de contingências ricamente permeado de acontecimentos e realizações que não podem ser desprezados em nome de uma qualidade de ensino baseada na quantidade de conteúdos trabalhados. A esse respeito Tardif (2008, p. 249) afirma:

⁶ Como assinala Sacristán (2000, p.15), “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura.” Vê-se, portanto, claramente *a importância de se entender o currículo de uma forma concreta e dinâmica, que necessita de constantes adaptações* para a melhor realização da verdadeira função da escola.

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica.

Freire e Shor (1986, p. 15) são enfáticos ao afirmarem que “[...] um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento”.

Com isso, sigo pensando assim como Freire e Shor (1986, p. 19), que a grande questão é fazer com que os alunos assumam uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento que lhes é socializado. No entanto, não abria espaço para a discussão, para a contextualização e, assim, construirmos novos conhecimentos, novos saberes. Em outros termos, “eu não sabia como colocar a educação na experiência deles. Não entendia sua linguagem, nem suas expectativas”.

De acordo Santos et al. (2010, p. 531), “é comum que, ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo”. Até aquele momento, as coisas não estavam indo tão bem quanto esperava, havia murmúrios de descontentamento na sala, talvez pela forma como era conduzida a aula. Tais situações vivenciadas e experienciadas nesse início de carreira traduziram um verdadeiro “*choque com o real*” (TARDIF, 2008, p. 85, grifo nosso).

Na expectativa de superar os desafios da sala de aula, procurei conversar com alguns colegas professores que estavam na escola há mais tempo, porém não obtive sucesso. Percebi que havia pouca *abertura para trocas, para uma reflexão sobre a prática* e suas contingências. Foram poucos os professores que se mostraram dispostos e, parafraseando Larrosa (2002), “*ex-postos*” para o diálogo, para uma discussão mais elaborada sobre as aulas, sobre os seus anseios e angústias, sobre os alunos.

Lembro que chegava *triste* em casa, pois não conseguia entender o que estava fazendo de errado. Imbernón (2007) afirma que aprendemos quando somos capazes de analisar nossa própria experiência, quando conseguimos extrair dela uma solução que, posta em prática, ajude-nos a fazer melhor as coisas e permita-nos viver uma nova experiência.

Naturalmente, foi um período em que tais reflexões a partir da prática me proporcionaram *outro* olhar sobre o que eu queria fazer e me propusera a fazer e, o que eu de fato estava fazendo em sala de aula. Assim, uma pergunta corroía meu pensar: *O que fazer*

frente às contingências e demandas impostas em sala de aula? Estava convencido que deveria abrir-me para a transformação. Entretanto, a tarefa era árdua; árdua, pois a transformação que almejava não era só uma questão de métodos ou técnicas, pois “se fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras modernas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28).

Enfim, dúvidas, angústias e aflições que corroíam o meu pensar, mas que nas palavras de Kupfer (2000, p. 99), talvez pelo fato de identificar-me com o que foi relatado pela autora em seu texto:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir, digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que pela via de transmissão única e aberta entre ele e o professor – via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. Se um professor souber aceitar essa ‘canibalização’ feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar as próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno ‘passará’ por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

Posto isto, estava eu preparado para aceitar esta “canibalização” referida por Kupfer? Tal reflexão me fazia pensar criticamente sobre o meu papel como educador: *qual o meu verdadeiro compromisso assumido? Será que após tantas leituras e reflexões no mestrado, do meu aparente amadurecimento como profissional, eu era o professor que quis ser desde o início? No meu fazer diário conseguia partilhar algo, ou ainda, eu respeitava meu aluno e ouvia seus questionamentos e suas experiências de vida? Eu levava em conta toda sua trajetória como pessoa, e fazia da aula um espaço de aprendizagem e prazer?*

Obviamente que não! Tinha muito o que aprender com os muitos erros e poucos acertos do meu agir pedagógico; encontrava-me um pouco só no início dessa caminhada como docente. No entanto, estava disposto a mudar esta situação. Para tanto, trago novamente Larrosa (2002, p. 25 [grifo nosso]) para quem:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘im-posição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência

aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A GUINADA NO MEU *EU* PROFESSOR... O GIRO EPISTEMOLÓGICO DA MINHA PRÁTICA EDUCATIVA

Dessa forma, a questão primordial era como pôr em prática esse outro/novo discurso, essa vontade de mudar minhas concepções e de (re)avaliar minha atuação. Percebi que precisaria me esforçar permanentemente para crescer como pessoa e como professor – *porque um não está separado do outro.*

Sem ter a quem recorrer para me auxiliar nas dificuldades que estava tendo em sala de aula, pedi auxílio a minha esposa (também professora) por sua experiência. Uma de suas primeiras orientações – que por sinal foi bem simples – era a de que eu fosse mais receptível e envolvido com as questões dos alunos: “*Comece abrindo um sorriso no primeiro dia de aula para os alunos. Procure saber suas experiências e suas vivências [...] queira saber das expectativas dos seus alunos; e o mais importante, considere seus alunos como protagonistas da sua aula*”⁷.

Posto isto, cada vez que chegava em casa pensava, refletia e investigava sobre tudo que acontecia na minha prática educativa – mal sabia que estava, naquele momento, realizando um exercício crítico de suma importância para minha formação. De acordo com Imbernón (2007), aprendemos quando somos capazes de analisar nossa própria experiência, quando conseguimos extrair dela uma solução que, posta em prática, ajude-nos a fazer melhor as coisas e permita-nos viver uma nova experiência.

Estava convencido que deveria mudar, abrir-me para a transformação; contudo, sabia que a tarefa seria árdua, que deveria dar um passo por vez, rumo a uma pedagogia mais dialógica. Pela primeira vez estava consciente sobre o que fazer e como fazer. *Comecei a perceber que deveria trazer o aluno para perto de mim, compreendê-lo, conquistá-lo e não o afastar.* Senti que as minhas aulas precisariam ser um espaço onde os alunos pudessem experienciar e experimentar novos sentidos.

Dessa forma, a questão primordial estava sendo como poria em prática esse novo discurso, essa vontade de mudar minhas concepções e de reavaliar minha formação e atuação

⁷ Em *italico* destaco as palavras de minha esposa.

como professor. A este respeito destaco as palavras de Larrosa ([2003?], p. 7, tradução nossa [grifo nosso]):

[...] a experiência é o que me passa e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha personalidade e a minha pessoa. *Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem, mas o sujeito da experiência: é a experiência que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e nos converte em outra coisa.*

Percebi, assim, que precisaria esforçar-me permanentemente para crescer como pessoa e como professor – porque um não está separado do outro. Shor, em um de seus muitos diálogos e reflexões com Freire afirma que “o processo não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos” (FREIRE; SHOR 1986, p. 37).

Aprendi muito com a prática, pois até então eu tinha conhecimentos teóricos. Aprendi, principalmente, a *adequar meu planejamento às necessidades dos alunos; aprendi que o cronograma não é algo fixo, que não podemos ficar engessados nele.* De acordo com Saviani (1997, p. 25):

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.

De tal forma, uma das prioridades foi direcionar a disciplina para as necessidades dos alunos, tendo em vista que resolvi deixar com que a turma elegesse quais assuntos gostariam de trabalhar; aprendi a escutar os meus alunos e, a partir do que eles traziam, construíamos nossas aulas. Devido a minha apropriação na prática dos conhecimentos teóricos que possuía ocorreu tal flexibilidade.

Portanto, comecei a fazer algo que não era muito habitual, isto é, o planejamento das aulas. A este respeito concordo com Sampaio (2010, p.31) ao afirmar que “[...] vivemos hoje um mundo de correria e, se queremos aproveitar da melhor forma o espaço-tempo na sala de aula e na escola, precisamos considerar o planejamento pedagógico como uma ferramenta que dá qualidade ao trabalho docente”.

Ao exercitar a reflexão crítica de minha prática percebia um crescimento pessoal e profissional. A cada nova turma, novas perspectivas e possibilidades se abriam. O

FLORENTINO, José Augusto.

crescimento e a evolução percebida ao longo de cada turma na escola *me fizeram sentir uma pessoa melhor e acreditar no meu potencial como educador*. E aqui não posso deixar de parafrasear novamente Freire ao dizer que “aprendi a ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 23).

Estava convencido de que era preciso *ampliar a minha consciência*, precisava estar aberto à transformação, com vistas a *outro* perfil docente, a uma *(re)construção* (permanente) da minha *profissionalidade*.

Para Imbernón (2007), abrir-se para a mudança, estar apto a refletir e a reavaliar sua prática, significa assumir uma nova identidade como docente ou *(re)construir* essa identidade, que dá sentido ao trabalho educativo, entendendo como *(re)construção toda atividade complexa de aprender que vem de dentro do docente enquanto sujeito da ação e, do próprio grupo a que pertence profissionalmente*. De acordo com Moraes (2007, p. 18):

[...] necessitamos daquele docente [...] com capacidade para refletir criticamente sobre sua prática e de levar os seus alunos a refletirem sobre suas ações, sobre os seus erros e acertos. Um docente sensível e capaz de perceber os momentos das bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana. Enfim, é um professor capaz de tomar decisões adequadas, oportunas e criativas, que saiba pesquisar e encontrar, em sua prática, as soluções para os problemas [...] um sujeito capaz de reconhecer sua tarefa criadora, não apenas atualizadora, mas, sobretudo, transformadora das novas gerações, tendo em vista nosso mundo complexo e mutante, tão cheio de inquietudes, saltos e sobressaltos.

Com efeito, uma questão primordial surge quando penso nas inúmeras situações vividas por meus colegas professores e por mim no cotidiano da escola: – de que modo estão se colocando, por assim dizer, criticamente frente a sua prática na tentativa de *(re)construir* a sua *profissionalidade*?

Ao pensar nas situações vividas por meus colegas e por mim, tive a oportunidade de refletir sobre a prática deles e pensar criticamente sobre tal, repensando a minha própria prática, o que seria importante manter e o que seria viável articular com outras ideias.

Outra realização de fundamental importância para as minhas pretensões de transformação dentro da disciplina foi tornar as aulas de anatomia e fisiologia humana mais atrativa e criativa. Naquele momento, era preciso ser mais criativo, para poder aprender em conjunto com eles. Assim, a cada conteúdo trabalhado em sala de aula, eu procurava trazer artigos, vídeos, mapas do corpo humano, materiais diversos para trabalhos em grupo.

Posteriormente, consegui em parceria com uma Universidade, levar minhas turmas a cada trimestre ao laboratório de anatomia, onde procurava trabalhar os conhecimentos construídos no decorrer das aulas⁸. Esta foi uma maneira que encontrei de não deixar a aula muito expositiva.

Com efeito, dividia minha aula em dois momentos; o primeiro eu conversava com a turma, queria saber um pouco do dia-dia deles, ao longo da semana, suas novidades seus anseios. Logo após conversava com eles sobre o que seria a aula, para depois trabalharmos o conteúdo. O segundo momento, após o trabalho e socialização do conteúdo, realizava alguma dinâmica como forma de aprimoramento; quase sempre estas dinâmicas ou avaliações de conhecimento, como resolvi denominar, eram feitas em duplas ou trios.

Pude perceber que havia uma aceitação quanto a essas pequenas modificações que estava fazendo em aula, o que me deixou muito feliz e confiante; também pude perceber que ao ser mais aberto ao diálogo, ao tentar me aproximar dos alunos, ao tentar entendê-los, ao vê-los de igual para igual, ou seja, ao compreender a sua realidade, percebi que a minha linguagem estava mais próxima da deles o que facilitou muito a aproximação com esta segunda turma e viria a facilitar com as demais também.

Pela primeira vez estava consciente sobre *o que* e *como* fazer enquanto professor. A relação professor/aluno foi sendo aprimorada; comecei a perceber que deveria trazer o aluno para perto de mim, compreendê-lo, conquistá-lo e não afastá-lo. Senti que as minhas aulas deveriam ser um espaço onde os alunos pudessem experienciar e experimentar novos sentidos.

Ao deixar de lado a arrogância como professor – aquele detentor de um saber indubitável –, ao sair do alto da torre de marfim e me juntar aos alunos, ou seja, ao falar a sua linguagem e ao propor um discurso mais libertador dentro da sala de aula (FREIRE, 2009) – oportunizando espaços para suas ideias e abertura para o diálogo – estava dando um grande passo a uma nova etapa como professor na escola.

Com o decorrer do tempo, a cada nova turma que ia passando por minhas mãos, percebia que estava evoluindo enquanto professor. Ao exercitar a reflexão crítica de minha

⁸ A escola não possui um laboratório específico para o trabalho e estudo dos cadáveres.

FLORENTINO, José Augusto.

prática, percebia um crescimento pessoal e profissional – as coisas estavam se assentando. A cada módulo⁹, novas perspectivas e possibilidades se abriam no meu agir pedagógico.

As situações experienciadas na escola técnica me lembram Gadamer (1999b, p. 522), para quem “[...] a negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo”. Este *sentido produtivo* que fala Gadamer pôde ser visto na construção de minha *profissionalidade*. E, aqui, não posso deixar de parafrasear Freire ao dizer que “aprendi a ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 23).

Pude perceber a partir das reflexões e das inúmeras leituras e releituras de minha prática cotidiana em sala de aula que tudo deveria ser pensado e repensado, (*re*)construído a cada dia de meu agir pedagógico. De acordo com Gadamer (1999b, p. 521 [grifo nosso]), o processo da experiência...

[...] não pode ser descrito simplesmente como a formação, sem rupturas, de generalidades típicas. Essa formação ocorre, antes, pelo fato de que as generalizações falsas são constantemente refutadas pela experiência, e coisas tidas como típicas não hão de ser destipificadas. Isto tem sua cunhagem linguística no fato de que *falamos de experiência num duplo sentido, de um lado, como as experiências que se integram nas nossas expectativas e as confirmam, de outro, como a experiência que se “faz”*. Esta, a verdadeira experiência, é sempre negativa.

Este *processo da experiência* (negativa) vivenciado e experimentado sobre a prática, de certo modo, permitiu um *giro epistemológico* – isto é, uma ruptura na minha forma de agir e de pensar enquanto professor.

O giro epistemológico do qual faço referência se dá com a construção da minha identidade docente, de um outro perfil docente, em que o processo de (*re*)criação de saberes e práticas, se inicia na investigação e na autorreflexão crítica, e acaba por se completar no diálogo e no próprio método, neste caso, o dialógico, o libertador, todos convertendo para uma *epistemologia mais complexa*.

Por outras palavras, penso que o giro epistêmico se dá no momento em que busco superar uma concepção tradicional de educação, uma concepção em que temos frente à frente o professor como o detentor único de saberes irrefutáveis e o aluno como uma *tábula rasa*,

⁹ O currículo dos cursos técnicos na escola é organizado por módulos. Em cada módulo temos um conjunto de disciplinas que são ofertadas; cada disciplina tem a duração de aproximadamente três meses, algumas podendo passar este período, tudo dependerá da sua carga horária. Com relação a Anatomia e Fisiologia Humana, esta possuía a carga horária de 80 horas, dessa forma, seu período de duração era de aproximadamente 3 meses.

oco, vazio – aquele em que será depositado todas as informações – a “*educação bancária*” como diria Freire (2009).

Estava convencido de que era preciso me abrir para a mudança, precisava estar aberto a transformação com vistas a uma (*re*)construção da minha *profissionalidade*. Para Imbernón (2007), abrir-se para a mudança, estar apto a refletir e a reavaliar sua prática, significa assumir uma identidade como docente ou reconstruir essa identidade que dá sentido ao trabalho educativo; entendendo como reconstrução toda atividade complexa de aprender que vem do interior do docente enquanto sujeito da ação e do próprio grupo a que pertence profissionalmente.

Impelido por tantas reflexões e descobertas, senti a necessidade de ir além, isto é, buscar um conhecimento mais específico de *como o professor se (re)constrói como profissional*. Tais reflexões me levaram à busca do Doutorado em Educação.

Confesso que a investigação sempre me encantou. Desde a infância promovia experiências. Na eminência do Doutorado, vi a possibilidade de (*re*)viver aquela essência de *descobridor*, de *desbravador*; de poder voltar à infância, na qual colhia insetos e pequenos animais e os dissecava com a mesma curiosidade e inquietação que todo pesquisador, acredito, deva possuir. Já dizia Picasso: “Toda a criança é um artista. O problema reside em segui-lo sendo quando crescemos¹⁰”.

Em suma, vale aqui registrar um breve trecho de Nóvoa (1992, p. 25, grifo nosso), para quem “a formação *não* se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), *mas, sim*, por um trabalho de *reflexividade crítica* sobre as práticas e de (*re*)construção permanente de uma identidade pessoal”. E o autor ainda acrescenta, “por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da [*sua*] experiência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo de imediato, o enorme esforço que precisei realizar para voltar ao passado e (*re*)contar um pouco da minha história como pessoa e, claro, não poderia ser diferente, da minha experiência vivida como professor no início da minha carreira. A este respeito, destaco

¹⁰ In: PÁEZ, Enrique. *Escribir: manual de técnicas narrativas*. Madrid: Ediciones SM, 2001. 382 p.

FLORENTINO, José Augusto.

as palavras de Larrosa, as quais resumem o meu sentimento com relação a este esforço ensaístico:

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da escuridão e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida (LARROSA, [2003?], p. 3, tradução nossa).

Em resumo, penso que esta ida ao passado-presente acabou por permitir descobrir como *me passou* a construção da identidade como docente, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Considero as palavras de Larrosa muito felizes, tendo em vista que por mais que eu queira, a experiência vivida jamais se repetirá. Assim, a única certeza que tenho (se me permitirem ter esta certeza) é a de que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pre-ver’ nem ‘pré-dizer’ (LARROSA, 2002, p. 28).

CONSTRUCTION OF /TEACHER – REPORTS OF AN EXPERIENCE

Abstract

This essay is part of a paper presented at the seminar “For a hermeneutics of experience: approximation between Nietzsche and Foucault”, performed during the doctoral sandwich period in Universidad Nacional de La Plata/Argentina, in 2010. The aim of this exercise was the narrative to tell the first teaching experience as a teacher in a specialization course in a higher education institution and subsequently of human anatomy in the course Technical education, between the years 2007 and 2009. Therefore, bring reports of an experience at the start of professional career as a teacher, reporting as the production process of experience (which is always negative) led me to reflect and rethink my pedagogical action. How did from the knowledge of experience, the construction of the US teacher and consequently the epistemological turning in my educational practice with the (re)construction of my

professionalism. This essay is based by relevant authors to the issue of teacher training and experience and knowledge of the experience, such as Sacristán, García, Larrosa and Gadamer.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Practice; Experience; Critical Reflection; Professionalism

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROFESOR. INFORMES DE LA EXPERIENCIA

Resumen

Este ensayo es parte de un documento presentado en el seminario: Por una hermenéutica de la experiencia: aproximación entre Nietzsche y Foucault, realizado durante el sandwich de doctorado de la Universidad Nacional de La Plata/Argentina, en 2010. El objetivo de este ejercicio fue la narrativa para contar la primera experiencia docente como profesor en un curso de especialización en una institución de educación superior y más tarde, en el curso de la anatomía humana en una escuela técnica profesional, entre los años 2007 y 2009. Por lo tanto, llevar informes de una experiencia en el inicio de su carrera profesional como profesor, la presentación de informes como el proceso de producción de la experiencia (que siempre es negativo) me llevó a reflexionar y reconsiderar mi acción pedagógica. Cómo lo hizo desde el conocimiento de la experiencia, la construcción del profesor y por lo tanto el giro epistemológico en mi práctica educativa con la (re)construcción de mi profesionalidad. Este trabajo se apoya en autores relevantes al tema de la formación del profesorado y la experiencia y el conocimiento de la experiencia, como Sacristan, García Larrosa y Gadamer.

Palabras-llave: Formación de Profesores; Práctica Docente; Reflexión Crítica; Experiencia; Profesionalidad

Agradecimientos: Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio dado aos meus estudos e pela possibilidade de cursar o estágio de doutorado-sanduiche na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata – Argentina*. Agradeço também ao professor doutor Marcos Villela Pereira, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo incentivo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sigueme, 1999.
- _____. Traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica. In: _____. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francesc. Aprender com as histórias de vida. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Grupo A; Porto Alegre: Artmed, n. 43, p. 9-11, ago/out. 2007.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- _____. La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: SEMINARIO LA FORMACIÓN DOCENTE ENTRE EL SIGLO XIX Y EL SIGLO XXI, [2003?], Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos – Serie Encuentros y Seminarios, [2003?]. p. 1-11.
- MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Puc-PR; Curitiba: Champagnat, v. 7, n. 22, p. 13-38, set/dez. 2007.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua profissão*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PÁEZ, Enrique. *Escribir: manual de técnicas narrativas*. Madri: Ediciones SM, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, Dulce Moreira. *Educação e reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária*. Peirópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, V. S. et al. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Puc-PR; Curitiba: Champagnat, v. 10, n. 31, p. 521-540, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Data de recebimento: 11/12/2010

Data de aceite: 18/02/2016