



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Chagas de Oliveira, Larissa; Lima Coimbra, Camila  
Os saberes da experiência: uma aproximação necessária  
Educação, vol. 42, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 705-716  
Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644423210>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117154389017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSM  
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Os saberes da experiência: uma aproximação necessária

*Larissa Chagas de Oliveira\**  
Universidade Federal de Uberlândia

*Camila Lima Coimbra\*\**  
Universidade Federal de Uberlândia

### Resumo

Este estudo parte do pressuposto de que o contato com os saberes da experiência, por meio da aproximação com uma professora em exercício, via metodologia de história oral, pode oferecer um caminho interessante no processo formativo de professores para a educação básica. Os saberes docentes que entrecruzam essa metodologia, buscam uma reflexão e mudança de significados da prática e formação docente. Na parceria de uma professora em exercício e outra em formação, objetivou-se a construção de saberes necessários à prática educativa. Os saberes que constituem a docência, dentre eles o da experiência, traduziram importantes aprendizagens nesse processo, pois exigiram momentos de reflexão entre as duas profissionais envolvidas. Num processo de autorreflexão, de aprender com a experiência do outro e ouvindo o outro, saberes foram construídos e aprendidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** História oral; Saberes da docência; Formação de professores.

## The knowledge of experience: one approach needed

**Abstract** This study was based on the assumption that the contact with the teacher knowledge through oral history methodology, can offer an interesting way in the formative process of teachers for basic education. The faculty knowledge that crisscross this methodology, seeking a reflection and change of meanings of practice and teacher training. In partnership with a professor in exercise and other training aimed to build knowledge necessary for educational practice. The knowledge that constitute the teaching, including the experiment, translated important learning in this process, as required moments of reflection between the two involved professionals. In a self-reflection process, to learn from the experience of others and listening to the other, knowledge were built and learned.

**KEYWORDS:** Oral history; Knowledge of the teaching profession; Teacher training.

## Introdução

Atualmente, o contato, durante a graduação, com disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Política e Gestão da Educação, entre muitas outras, em qualquer curso de licenciatura, mostra-se imprescindível para a formação de professores. A capacidade de transpassar um conhecimento de forma didática, a relação estabelecida entre teoria e prática e a avaliação do processo de aprendizagem são problemas bastante abordados no campo de estudos da pedagogia universitária, que permeiam a docência em todos os seus níveis (LUCARELLI, 2000; LEITE, 2003). Dominar conteúdos e ser capaz de transmiti-los, por si só, não satisfazem as habilidades necessárias que competem um professor (FISCHER, 1996). Refletir suas práticas, a relação com seus alunos e a formação conferida a estes são ações indispensáveis quando se trata dos aspectos pedagógicos da docência. Neste contexto, a Didática, assumindo seu papel crítico-social e numa perspectiva sócio construtivista, mostra-se importante ao atribuir à docência um caráter de construções colaborativas de aprendizagem, baseando-se em trocas e representações dos indivíduos envolvidos (alunos, colegas de trabalhos, antigos professores) levando em conta os saberes da experiência (LIBÂNEO, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2010; SOARES; CUNHA, 2010).

A Didática compreende tudo o que permeia os processos de ensino-aprendizagem, tendo, para Libâneo (1997), a ação de investigar fundamentos, condições e o modo de realização desses processos, enquanto que, para Luckesi (1994) é parte indispensável na arte de transformar a teoria em prática pedagógica. Partindo dessa perspectiva e do pressuposto de que o contato com os saberes da docência, com base na metodologia de história oral, pode oferecer experiências importantes no processo formativo de professores, o presente trabalho surgiu como proposta de investigação da disciplina de Didática Geral, ofertada a um curso de ensino superior. A pesquisa teve como objetivo identificar quais os saberes da experiência de uma professora com mais

de 20 anos de prática na docência poderiam contribuir na formação inicial, dentro da área da Didática, com o foco em seu objeto de estudo: o ensino. Quais práticas? Quais concepções? Quais saberes são construídos na prática e podem ser aprendidos no processo formativo de professores? Essas problematizações nortearam este trabalho para justificar o caminho da pesquisa realizada.

Segundo Pimenta (1999), existem três saberes da docência: os saberes da experiência (que levam em consideração todo o processo de formação do professor e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e experienciados com outros profissionais na prática), os saberes do conhecimento (que envolvem a ciência de avaliar as funções e contexto no qual a escola/educação está inserida) e os saberes pedagógicos (que compreendem não só conhecimento de conteúdos específicos como o saber da experiência). Desta forma, estudar os saberes docentes implica considerar o trabalho docente tanto em seu aspecto profissional como individual. Apesar de serem vistos de formas separadas e particulares, tais saberes objetivam uma reflexão e mudança de significados da prática e formação docente. Daí parte-se a importância de entender que os saberes, em toda a sua pluralidade e heterogeneidade, passam a compor a identidade de um professor e a exercer grandes influências nas decisões e práticas que este profissional seguirá.

A construção dessas reflexões é resultado da realização de dois momentos, denominados registros de memórias, nos quais a metodologia de história oral foi utilizada, trazendo à tona os saberes da experiência na docência. O título do trabalho reflete os resultados deste na formação de uma professora para a educação básica. Todos os momentos – desde a busca por literatura para a revisão bibliográfica, a procura por um profissional que conferisse o conhecimento de suas experiências na profissão, até a escrita dos resultados desta pesquisa – muito contribuíram para uma tomada de posição enquanto professora em formação. É nesse sentido que se atribui a importância deste trabalho para a construção dos conhecimentos/saberes necessários à prática educativa.

## Metodologia

O trabalho considera a importância dos saberes da experiência surgidos com a prática metodológica de história oral que, centrada na memória de sujeitos inseridos em diferentes contextos históricos e sociais, busca registrar a história de vida e seus vários desdobramentos, acerca da temática tratada, daqueles que estejam dispostos a compartilhar suas lembranças, que poderão ser usadas como registros e na difusão de conhecimentos e estudos posteriores. A autora Verena Alberti conceitua história oral como

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p.52).

O uso da história oral passou a ser amplamente difundido com a criação do gravador, nos anos de 1950, e apesar de ser alvo de muitas críticas voltadas à sua subjetividade e abordagem de temas mais contemporâneos, passou-se a enxergar a diversidade de possibilidades que as fontes orais poderiam oferecer para historiografia, que até então só utilizava e atribuía grande importância às fontes escritas. Percebe-se essa tomada de consciência na fala de Paulilo

[...] um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILO, 1999, p.142-143).

E ainda na fala de Thompson (1992), que é expressa a grande peculiaridade e, também, fator de importância dessa metodologia, em que o objeto de estudo (entrevistado) é transformado em sujeito ativo e reflexivo deste processo. Segundo o autor “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’” (THOMPSON, 1992, p.137).

Para realizar a entrevista, a professora da disciplina forneceu um roteiro *a priori*, a fim de conferir melhores embasamentos para a condução da mesma. Nesses aspectos, Tourtier-Bonazzi (1998) aponta em seu artigo (*Usos e abusos da história oral*) a necessidade e importância de se ter uma preparação, com a leitura e consulta de artefatos sobre o assunto e também com a elaboração de roteiro, antes da prática dessa metodologia. Segundo a autora, a entrevista pode ser dirigida (quando se prende às perguntas do roteiro preestabelecido), não dirigida (quando não é seguido o roteiro preparado e, assim, o sujeito da entrevista guia os caminhos que ela pode tomar) e sem dirigida (quando é dada a voz ao entrevistado, sem deixar de seguir a temática proposta pelo roteiro). Deste modo, cada tipo de entrevista terá suas vantagens e desvantagens de acordo com o objetivo que se deseja alcançar. No caso deste trabalho, a entrevista seguiu o padrão sem dirigida, já que durante a realização, procurou-se, a todo o momento, guiá-la sem interferências e interrupções, para que não se desviasse das categorias de análise escolhidas.

Montenegro (2003) salienta a importância de que o pesquisador se porte como um facilitador do método de resgate de memórias proposto pelas histórias orais. Essa facilitação ocorreria na tomada de atitudes de respeito e percepção de tudo aquilo que o sujeito da entrevista deseja transmitir. Estar atento aos mínimos detalhes, como suas expressões, entonações e anseios, durante a reprodução de suas lembranças é essencial para compreendê-las e se obter bons resultados do trabalho. De acordo com o autor “o fato de o pesquisador ter um perfil da história de vida do entrevistado aumenta, de forma significativa, a compreensão da própria memória do depoente” (MONTENEGRO 2003, p.150).

As análises, a partir dos referenciais teóricos trabalhados na disciplina e fontes orais apresentadas a seguir, partem da entrevista concedida por Helena<sup>1</sup>, que permitiu a utilização desta para fins acadêmicos e formativos, conforme termo de consentimento em posse da autora. A entrevistada tem 53 anos, é graduada em Mate-

mática com especialização pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestre pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Com 33 anos de profissão, passou por duas escolas em Iraí de Minas e cinco em Monte Carmelo, até que se estabeleceu em Uberlândia, onde trabalhou na E.E. Messias Pedreiro, recebendo afastamento preliminar para aposentadoria em setembro de 2014, poucos meses antes da realização da presente pesquisa.

## Desenvolvimento

A entrevista, realizada em dois momentos, permitiu que a análise dos dados fosse realizada por meio de categorias que significam a história/trajetória de Helena, sujeito e, ao mesmo tempo, formadora nessa experiência. Foram eleitas três categorias: concepções docentes, condições de trabalho e relação professor-estudante. Essas categorias foram retiradas da fala e do significado da mesma para o espaço formativo em questão.

### Concepções docentes

Falar sobre concepções e princípios docentes implica avaliar em qual(is) tendência(s) pedagógica(s) a entrevistada se declara. Tendências pedagógicas são, basicamente, diferentes maneiras de interpretar o papel e a relação da educação na sociedade. O conjunto de tais pedagogias é diversificado, mas em seu artigo, *Tendências pedagógicas na prática escolar*, Luckesi (1991) organiza-as de acordo com suas finalidades, em dois grandes grupos principais, o da pedagogia liberal e o da pedagogia progressista. Sendo assim, tendências como tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista encontram-se no campo da pedagogia liberal, enquanto que libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos são partes da pedagogia progressista. O autor ainda ressalta que “tanto as tendências como suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas, o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem” (LUCKESI, 1991, p.54).

Na entrevista, Helena pareceu inicialmente confusa em definir quais seriam as concepções em que pautou sua prática como professora, mas após alguns relatos foi perceptível que, durante a docência, a entrevistada estava tendenciada para a pedagogia liberal tanto em sua forma renovada progressivista quanto em seus aspectos de uma pedagogia tradicional.

Ao contar que tentava trabalhar o conhecimento de forma significativa, procurando desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade dos alunos de aprender a aprender matemática, a professora se adequa na forma liberal renovada progressivista de enxergar o conteúdo de ensino, que segundo Luckesi (1991), toma “os conteúdos de ensino em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas [...] trata-se de aprender a aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (LUCKESI, 1991, p.58). Nessa perspectiva, tanto teoria quanto entrevistada parecem defender a mesma ideia – do aprender fazendo, da exposição a situações de solução de problemas desafiantes, do trabalho em grupo, visível nas falas:

[...] eu diria que era alicerçada na resolução de problemas. [...] Utilizando a resolução de problemas nas aulas de matemática, incentivando os alunos a buscarem conhecimentos. [...] O aluno aprende a ter vontade de aprender. [...] pautei nos princípios da responsabilidade, com os alunos e com aquilo que era feito, do respeito de ambas as partes e da autonomia vinda da autoconfiança, ou seja, da própria capacidade de enfrentar desafios e das interações do grupo. Isso porque quando trabalhamos com a resolução de problemas, você não se preocupa se o aluno vai resolver certo ou de primeira - isso não é o mais importante. Encontrar dificuldades é natural e as diversas tentativas que surgem para se chegar na solução do problema, as vezes são mais enriquecedoras do que a própria solução. (Helena)

Apesar de ressaltar que procurava seguir os princípios do respeito e da autonomia, ideias comuns às tendências liberais, libertadora e libertária, cuja denominação é dada pela “autogestão pedagógica” alcançada nos processos de aprendizagem em grupo, a professora mostrou-se ainda mais inclinada à pedagogia liberal por, ao ser indagada sobre o planejamento de suas aulas, afirmar que este era baseado no conteúdo que deveria ser trabalhado em cada série.

Meu planejamento era baseado no conteúdo que deveria ser trabalhado na série. [...] Eu procurava maximizar o tempo para que as atividades desenvolvidas pudessem promover situações que contribuíssem para o crescimento dos alunos, com foco na resolução de problemas como aplicações práticas, após a abordagem de conteúdos. [...] O maior desafio era despertar e/ou acentuar o gosto dos alunos pela matemática [...]. (Helena)

Partindo disso, faz-se interessante o conhecimento sobre a literatura de Gadotti (2008) que, em seu livro *Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, afirma que, por tempos, houve grande valorização aos “conteúdos objetivos”, atribuindo-se a qualidade da profissão ao domínio dos conteúdos. Contrariamente a isto, o autor defende a ideia de que mudanças na educação só ocorrerão na tomada de “novos saberes” de uma “nova cultura profissional”.

A competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’ [...] Novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades socioantropológicas etc. (GADOTTI, 2008, p.36).

O mesmo acontece quando, a todo instante na entrevista, a professora ressaltava sobre sua metodologia de soluções de problemas matemáticos, seguindo, assim, os pressupostos de aprendizagem pregados pela pedagogia liberal. Assim, perguntas que permaneceram no ar foram: Para que serve a educação? Para quem servem as escolas? Esse foi um momento de aprendizagem importante para a professora em formação ao se deparar com concepções que apresentam, ora uma necessidade de transformação, ora uma necessidade de permanência da situação como está. Qual lugar ocupamos na docência? As concepções se traduzem em movimento.

## Condições de trabalho

Ainda na perspectiva de aulas e concepções, Helena traz à tona o quadro pelo qual, há tempos, a educação está inserida – a carência de recursos e infraestrutura nas escolas.

O material didático não era tão diversificado, havia variedades para aulas de geometria. [...] na medida do possível e quando houvesse disponibilidade, eu procurava usar data show e computadores da escola. (Helena)

Ao afirmar que os materiais didáticos não eram tão diversificados, é perceptível que a falta e até mesmo escassez desses recursos acabam limitando a prática da docência aos instrumentos institucionais (lousa, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, etc.) sistematizados pela sociedade tecnicista. Assim, apesar de o professor ter autoconhecimento de que suas concepções fogem deste padrão, acaba percebendo-se numa situação em que supostamente não há saídas. Esses aspectos refletem o pensar, na perspectiva freiriana, de que ensinar exige reflexão crítica e curiosidade, em que um processo induz ao outro e vice-versa. A curiosidade implica reconhecimento a outras possibilidades, perguntas, desafios, à reflexão crítica. A construção de conhecimentos e de uma prática docente inovadora não se dá fora do exercício da reflexão e da curiosidade. O seguimento às regras, impostas pela sociedade e pelas condições da escola, continuarão se tais posições (críticidade e curiosidade) não forem assumidas. Assumir-se-ia, assim, um papel de professor estagnado e cego a mudanças na educação.

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p.22).

Quando questionada sobre intenções de mudanças, a entrevistada afirmou sempre ter acreditado no papel de inclusão social e mudanças no mundo vindas da educação. Ao dizer que, de alguma forma, poderia contribuir neste processo, pelo menos com seus alunos e ex-alunos, Helena assume o papel da profissão – o de atribuir sentido àquilo que se faz (não por meras recompensas salariais), o de tomada de conscientização e, assim, transformações das mazelas sociais. É, então, neste contexto de conscientização das pluralidades e diversidades da sociedade, que se fazem visíveis os anseios de inclusão social da professora enquanto lecionava. Em seu texto *De professora negra com alma branca a professora negra de corpo e alma*, Regina de Fátima Jesus (2005) traz aquilo que Paulo Freire denomina como reconhecimento de ser condicionado, na perspectiva de que todos (incluindo professores e estudantes) estão sujeitos a influências de fatores externos, forças sociais, fatos históricos e culturais, que acabam interferindo na construção do sujeito. O professor consciente disso deve, segundo Jesus (2005):

[...] possibilitar aos(às) oprimidos(as), seus alunos e alunas, o conhecimento da realidade concreta, que os oprime, deixando que falem



(...) e ajudando-os(as) a reconhecer que esta realidade de opressão que parece natural, não o é. Assim, esta situação pode ser transformada pela ação dos próprios sujeitos, a partir do reconhecimento dos limites impostos pela realidade opressora. Na desnaturalização da condição de oprimido(s) está o motor da ação libertadora (JESUS, 2005, p.111).

A reflexão de Helena apresenta a caracterização de vários saberes que constituem a docência no sentido de dar foco às condições e formas de trabalho existentes na realidade escolar brasileira. Esse é um aspecto importante que causa impacto na professora em formação. Quais condições são dadas na realidade de hoje? Que contextos são encontrados pelos professores/as no início da profissão?

### Relação professor-estudante

Em suas respostas sobre a temática relação professor-estudante, a professora de matemática assumiu-se no papel de professora mediadora e, como dito anteriormente, pautada nos princípios do respeito, liberdade e autoconfiança. Em seu depoimento, sempre retornava a essa posição, que chamou de “atitude positiva” com relação à aprendizagem dos alunos.

[...] acho que o maior desafio que temos enquanto professor é conseguir despertar nos alunos o gosto pela busca de conhecimentos. Mas para que isso desse certo, seria preciso apresentar, antes, uma atitude positiva com relação à capacidade de aprendizagem do aluno. [...] o potencial existe e é possível de se alcançar com perseverança e sempre levando como ponto de partida a atitude positiva com relação à aprendizagem do aluno. [...] minhas turmas eram numerosas e heterogêneas e eu buscava criar um ambiente mobilizador e enriquecedor. [...] O professor é o mediador e junto com os alunos promove interações que resultam em aquisição de conhecimentos e atitudes desejáveis. [...] respeito, confiança, afeto, empatia, compromisso, entre muitas outras que tornam a aprendizagem mais prazerosa e facilita a ação do professor que faz com que sua atuação seja gratificante. (Helena)

É perceptível que Helena compartilha algumas exigências do ensinar, presentes no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Nas falas supracitadas, Helena se apropria da necessidade de apreensão da realidade de maneira que possamos intervir. A sabedoria do diálogo vem da ciência de que existem diferentes estudantes com diferentes formas de aprender e que para conhecê-los e, então, tomar uma prática pedagógica, é preciso uma aproximação na relação professor-estudante, mais conversas, mais aberturas à exposição de opiniões e dúvidas. Um ganho conjunto de aprendizado e ensino entre professores e estudantes é facilitado/permitido na busca por essa apreensão. Só assim, experiências e conhecimentos referentes às realidades próprias são divididos e podem colaborar na construção dos sujeitos – professor e estudantes.

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade [...] É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na

minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p.67 e 85).

Acreditar, envolver-se, ter atitude, responsabilizar-se, parecem ter sido saberes construídos por Helena ao longo de sua experiência na profissão docente. Além disso, fica para a professora em formação, a aprendizagem de uma busca permanente na docência. A profissão docente parece exigir uma formação continuada para que possamos permitir essas apreensões dos sujeitos e da realidade, por meio do diálogo.

Há espaço, mas não há muito reconhecimento financeiro. Deveria incentivar o ingresso e a permanência na carreira oferecendo melhores condições de trabalho e de salários. [...] A desvalorização do professor, especialmente das escolas municipais e estaduais da educação básica, chega a ser cultural. (Helena)

Os papéis sociais do professor e do ensino são questões que nos remetem às mais diversas posições. A de Helena foi de que o professor tem, por missão, inspirar o aluno a aprender, despertar o gosto pela busca de conhecimentos. Segundo ela “ensinar é inspirar o aluno a buscar conhecimento e também inspirar aos professores a buscarem um ambiente prazeroso e realizador. Um ambiente onde todos se respeitem e procurem fazer o melhor que podem”.

Apesar de definir esses papéis com poucas palavras, a professora defende, de certa forma, as ideias de Paulo Freire e Moacir Gadotti, ao se atribuir um sentido a esta profissão, de se ter esperança, de falar da boniteza de ser professor. Segundo Freire “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p.90), enquanto que para Gadotti

‘Sentido’ quer dizer ‘caminho não percorrido’ mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho (GADOTTI, 2008, p.18).

## Considerações finais

No objetivo de identificar quais os saberes da experiência de uma professora poderiam contribuir na formação inicial de professores na disciplina de Didática, com base na premissa de que a profissão docente constitui-se de diversos saberes, dentre eles o da experiência, foco e objeto desse momento formativo, o caminho metodológico percorrido constituiu-se como uma fonte importante de apreensão das histórias e trajetórias dos sujeitos para apreender esse percurso profissional. A partir daí foram eleitas as categorias de análise para a reflexão desse percurso formativo que considerou-se importante no processo. O que é aprendido com a experiência do outro? Como as histórias e trajetórias desse profissional podem contribuir para esse processo formativo?

Assim, esta pesquisa acadêmica pretendeu mostrar a importância do contato com a história de quem vivenciou de perto a carreira docente. Estar diante dos conflitos, concepções, relações e anseios pelos quais esse profissional passou, foi uma

grande oportunidade de colocar em conflito a docente que a professora em formação pretende ser. Ter contato com esta metodologia de pesquisa (história oral), nos coloca a parte de um universo novo, em que há uma imensidão de possibilidades à sua contribuição no processo formativo. Durante a realização da metodologia, muitos erros podem ocorrer: falhas no suporte técnico (gravadores, ruídos no local) durante a entrevista, desistência e até mesmo inexperiência como pesquisadora. Por isso o apontamento, na metodologia, da necessidade de uma preparação com literatura e roteiro/planejamento do trabalho, antes de se realizar esta metodologia de pesquisa.

Os principais saberes que gravitaram em torno desta pesquisa estão consolidados nas categorias analisadas: concepções docentes, condições de trabalho e relação professor-estudante, com base nos referenciais teóricos que dialogaram sobre temas fundamentais para a formação inicial de professores. Os saberes que constituem a docência, dentre eles o da experiência, traduziram importantes aprendizagens nesse processo formativo, pois exigiram momentos de reflexão entre as duas professoras envolvidas, uma em formação e outra com os seus saberes docentes já constituídos, conforme Pimenta (1999): saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Durante a trajetória desta pesquisa dois tipos de aprendizagens puderam ser experienciadas: a colaborativa e a docente colaborativa já que, numa relação de igualdade entre uma professora em formação e outra já formada, diálogo, ideias, anseios e dúvidas permitiram trocas de saberes entre os envolvidos e o compartilhamento destes possibilitou momentos de interpretações e reflexões sobre a prática docente. Segundo Bolzan e Isaia "[...] é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento" (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 18).

Conhecer e construir esses saberes docentes, baseando-se nesse encontro com uma professora com uma trajetória profissional consolidada, foi uma aprendizagem importante para a formação inicial da professora que participou como pesquisadora em formação nesse processo, em que saberes foram construídos, de fato, pela experiência realizada.

O processo de autorreflexão pelos quais esses profissionais passaram durante a entrevista ao buscarem por aquilo que foi experienciado, reflete, consequentemente, em uma reflexão de nós mesmos, não como pesquisadores, mas como sujeitos em construção, num processo de formação de professores. Aprender com a experiência do outro, aprender ouvindo o outro, aprender a partir da experiência do outro, enxergamos nossas contradições, limitações e possibilidades. Aprender a ser e aprender a conviver, em um movimento permanente de aprendizagem. Essas foram as aproximações permitidas pelo contato, pela escuta, pelas experiências, saberes que se entrecruzam em uma busca formativa incessante.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **História oral a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- FISCHER, Beatriz Terezinha. Daudt. Prática Docente na Universidade: Uma Questão Menor? In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.) **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**. Porto Alegre, UFRGS, 1996, p. 9-13.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Por que ser professor?. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- JESUS, Regina de Fátima. De Professora negra com alma branca a professora negra de corpo e alma. In: GARCIA, R. L. e SERRALHEIRO, J. P. (Orgs.) **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005.
- LEITE, Denise Ballerine Cavalheiro. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: Marília Costa Morosini; Marlene C. Grillo; Maria Estela D. P. Franco; Maria Isabel da Cunha; Silvia M. A. Isaia. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia Universitária**. Porto Alegre - RS: FAPERGS, 2003, p. 189-198.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática: velhos e novos temas. 1ª ed. 2002. LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora, v. 2, p. 61-73, 2000.
- LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991, p.53-75
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**. A cultura popular revisitada. São Paulo: Editora Contexto. 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, Brasília, v. 7, n.14, dez. 2010, p.577-604.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1992.
- TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

## Notas

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar um nome fictício para preservação da professora.

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

\*\* Professora doutora da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

## Correspondência

**Larissa Chagas de Oliveira** – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Biomédicas, Instituto de Biologia. Rua Ceará, Bloco 2D, Campus Umuarama. CEP: 38405320. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

*E-mail:* oliveiralarissach@gmail.com – camilima8@gmail.com

Recebido em 25 de julho de 2016

Aprovado em 14 de novembro de 2017