

## REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

### REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING AND EXPERIENCE

Giovana Cristina Zen<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8032-072X>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

**RESUMO:** O texto apresenta uma reflexão em torno das relações entre formação e experiência e coloca em debate a discussão sobre os saberes docentes, principalmente aqueles nomeados como saberes experienciais. Inicialmente situa historicamente a ideia de uma formação docente baseada em uma epistemologia da prática e, na sequência, apresenta uma análise crítica sobre as proposições de Tardif no que tange aos saberes experienciais. Em seguida, apresenta as contribuições de Dewey e Larrosa acerca dos sentidos e significados da experiência e aprofunda a discussão sobre a relação entre a formação e a experiência do sujeito. A partir disto, alerta sobre a necessidade de refletir sobre as taxonomias de saberes docentes e defende que a formação precisa ser compreendida como um processo experiencial, no qual o sujeito se forma e se transforma a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência, Formação, Docência, Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia – Brasil. E-mail: [giovanacristinazen@gmail.com](mailto:giovanacristinazen@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (UFBA). Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia – Brasil. E-mail: [miscarv1010@gmail.com](mailto:miscarv1010@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorado em Educação (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia – Brasil. E-mail: [roselisa.rds@gmail.com](mailto:roselisa.rds@gmail.com)

*ABSTRACT:* The text presents a reflection about the relationship between training and experience and put in debate the discussion about teacher's knowledge, mainly those known as experientials. In the beginning is presented, historically, the idea of teacher's formation based on epistemological. practice and in sequence a critical analyze on the propositions of Tardif regarding the experiential knowledge. Then it was presented the contributions of Dewey and Larrosa on the meanings of experience and deepens the discussion about the relations between formation and experience of the subject. Since then it was warned about the need of reflection on the taxonomies of teachers' knowledge and it was argued that the training needs to be understood as an experiential process in which the subject is formed and transformed according the meanings of his own experiences.

*KEYWORDS:* Experience, Formation, Teaching, Teacher training.

No Brasil, o destaque à discussão em torno da relação entre experiência e formação pode ser verificado na produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que são embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais. Entre essas recomendações, destaca-se o Relatório Jacques Delors de 1996, uma peça central para as mudanças oficiais na educação brasileira. Trata-se do relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO/MEC, 2004). No documento, a Comissão reforça o papel da educação na preparação dos indivíduos e destaca a centralidade da formação docente para pôr em prática, em diversos países, a urgente reforma educacional. Além disso, define quatro pilares da educação para as próximas décadas que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

No que se refere ao aprender a fazer, o documento justifica a necessidade de um trabalhador, principalmente operadores e técnicos, com domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção, como comando das máquinas, manutenção e vigilância, quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, o que também implica, portanto, o aprender a conhecer. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo, a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas

pelo aprender a ser e pelo aprender a viver junto.

O Relatório Jacques Delors é o ponto alto dessa discussão que se travou mundialmente, não sem tensões, na década de 1990. No Brasil, o Ministério da Educação – MEC propõe um Plano Decenal de Educação, para o período de 1993 a 2003 no qual enfatiza a falta de habilitação dos professores e demais profissionais da educação. Três anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada e, com ela, ganha destaque a capacitação em serviço e os programas de educação continuada para os profissionais de educação, dos diversos níveis. Finalmente, em 1998, o MEC publica os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), em que sugere um currículo para a formação desses profissionais.

Na primeira parte do RFP, com uma alusão ao Relatório Delors quanto aos quatro pilares da educação, se propõe uma formação profissional muito superior à atual:

[...] o próprio relatório (Delors) enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. (BRASIL, MEC, 1998, p.26).

Na segunda parte do documento são apresentadas as bases epistemológicas da proposta, cuja principal referência é a atuação profissional, com ênfase no “aprender fazendo” (BRASIL, MEC, 1998, p.61). O RFP utiliza a concepção de formação de professores que emerge a partir de estudos e pesquisas realizadas, principalmente, por Donald Schön (2000) e António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2002), que propõem uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício profissional.

Portanto, as normatizações que hoje regem oficialmente a Educação Brasileira são decorrência da inflexão que ocorre, não apenas teoricamente, no discurso sobre a Educação nos anos 1990 que, por sua vez, foi fruto de um momento de ruptura paradigmática ocasionada, basicamente, pela queda do socialismo real e do advento das, então chamadas, Novas Tecnologias. A tensão entre narrativas que, louvando ou criticando, transitavam entre a aposta no neoliberalismo e/ou num mundo mais democratizado e conseqüentemente plural.

Mesmo já decorridas duas décadas, o período de uma geração, essas formulações teóricas, imiscuídas às forças da tradição, ainda tem um caráter de novidade. E, sendo assim, as reflexões sobre os entendimentos desse discurso que se tornou oficial se fazem mais do que nunca necessárias. Um discurso no qual a concepção de profissional de educação tem na docência a sua particularidade e especificidade, e a tríade conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação é o discurso oficial, explicitado nas diretrizes de formação de professores para todo o país. E, principalmente, uma retórica em que a prática docente ganha foco na discussão em torno dos saberes docentes e a experiência emerge como categoria fundante do conhecimento profissional dos professores.

### **A experiência e os saberes docentes**

Entre os autores que abordam a questão da experiência como um saber docente, destaca-se o pesquisador canadense Maurice Tardif. Suas ideias foram amplamente divulgadas no país e incorporadas aos currículos de formação de professores. O autor aponta cinco saberes inerentes ao exercício docente: os saberes da formação profissional, que se dividem em saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, que são descritos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente.

Tardif (2005) afirma que os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados por todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Para o autor os saberes experienciais são passíveis de objetivação parcial, desde que as certezas subjetivas sejam

[...] sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. [...] Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. (TARDIF, 2005, p. 52).

Apesar da imensa contribuição de Tardif para se pensar a docência para além da racionalidade técnica, sua proposta de objetivação dos saberes

experienciais pode contribuir, de modo efetivo, para a banalização do conceito de experiência. Isto porque a tomada de consciência dos saberes experienciais não é capaz de promover, automaticamente, as necessárias reconceitualizações da ação educativa.

A defesa pela construção de “certezas experienciais”, propostas por Tardif (2005), pode reforçar a crença na mera empiria ou, ainda, na sua autonomia. Uma experiência não se qualifica por si mesma, tampouco poderá se transformar, pela simples objetivação, em um discurso capaz de fornecer respostas aos problemas que os professores enfrentam.

Além disso, é preciso reconhecer que o destaque do autor ao “saber experiencial” coloca em evidência a experiência como uma categoria fundante do conhecimento profissional dos professores. Entretanto, para Tardif, há uma diferença entre os saberes experienciais e os demais. Esta distinção faz pensar se os demais saberes destacados pelo autor não seriam também saberes da experiência. Os saberes curriculares, por exemplo, não são saberes construídos no bojo da experiência cotidiana de ser professor? A construção de um determinado conhecimento não se configura também como uma experiência intelectual, permeada pelas subjetividades e objetividades inerentes ao processo de aprendizagem?

Além dessas questões, a distinção proposta pelo autor que mais causa estranhamento é a que se estabelece entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais, como se a formação não se constituísse, em si, uma experiência para o sujeito. Para Tardif, pode-se chamar de saberes da formação profissional “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (2005, p.36). Já os saberes experienciais se caracterizam pelo

Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidianamente em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2005, p.48).

Observa-se então uma clara distinção entre formação e experiência. Para o autor, a formação é aquela que acontece nos espaços formais destinados a este fim, e a experiência é adquirida no âmbito da prática docente. Portanto, a formação estaria mais relacionada aos saberes eruditos da profissão e a

experiência seria esse conjunto de representações sobre a prática com o qual o professor interpreta, compreende e orienta a sua prática profissional.

Esta breve análise das proposições de Tardif impõe a necessidade de aprofundar a discussão sobre o que é e como se constitui a experiência, para então situá-la como a atividade do sujeito em formação. Isto porque, cada conceitualização em torno do termo experiência pode influenciar o modo como é incorporada nos currículos e programas de formação. A experiência pode ser compreendida de diversas maneiras: como produto do processo formativo, como um dos saberes construídos ao longo da formação ou, ainda, como um meio pelo qual o sujeito se forma.

### **Sentidos e significados da experiência**

Para ampliar as reflexões em torno da experiência pode-se recorrer aos estudos do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do contemporâneo Jorge Larrosa. O pensamento de Dewey sofreu influências do idealismo alemão e o transformou em um dos fundadores do pragmatismo americano, que tem como uma de suas principais preocupações observar os desdobramentos práticos de um conceito ou ideia. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao situar a atividade prática e a democracia como componentes fundamentais da ação educativa.

O espanhol Jorge Larrosa é licenciado em Pedagogia e Filosofia, doutor em Pedagogia e catedrático de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Transita em um território fronteiriço entre a Filosofia, a Literatura e a Pedagogia, dialogando com diversos outros autores, como Foucault, Nietzsche, Benjamin, Rancière, Derrida e Deleuze. Seu trabalho tem suscitado uma importante reflexão sobre a leitura como uma experiência. A partir disto, tornou-se uma relevante referência para se pensar nos sentidos e significados da experiência, não apenas no campo da leitura, mas no campo da formação como um todo.

Cada um desses autores tem seu pensamento situado em tradições distintas, entretanto, ambos tomam como objeto de reflexão os sentidos e significados em torno da experiência. Assim, alguns grupos de pesquisa, entre os quais destacamos o FEP<sup>4</sup>, adotam como tema de estudos a centralidade da experiência no processo formativo e se propõem, como o fazemos neste texto, encontrar pontos de convergência e divergência entre os autores citados a fim

---

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (CNPq) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

de ampliar a compreensão sobre o processo experiencial dos professores no âmbito da formação. (ZEN, 2014; CARVALHO, 2008; SÁ, 2011).

O primeiro aspecto relacionado à reflexão sobre a experiência aqui proposta refere-se ao seu próprio significado. No meio educacional encontramos várias acepções para o termo. Muitas vezes ela é utilizada para qualificar o bom profissional, quando nos referimos a ele como um professor experiente. Em outros momentos, experiência e prática são utilizadas como sinônimos. No texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Larrosa (2002, p.23) provoca uma reflexão sobre os significados da palavra experiência e afirma que “existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática”. Então, o que é mesmo uma experiência? Tudo que vivemos se constitui em uma experiência? O que é um professor experiente? É um indivíduo que desempenha bem o seu trabalho porque já diversificou sua atuação e seus contextos profissionais ao longo da carreira? Experiência e prática são a mesma coisa?

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se trans-formar.

Para elucidar essas questões, destaca-se um fragmento do texto *Tendo uma experiência*, de Dewey (1980), no qual ele afirma que não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual, e pôr as propriedades de um em oposição às dos outros. O autor complementa afirmando que “o aspecto emocional liga as partes num único todo; ‘intelectual’ simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado; ‘prático’ indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam”. (DEWEY, (1980, p. 104).

Neste fragmento, parece ganhar destaque o aspecto emocional e o prático da experiência. No entanto, em outro texto, intitulado *Experiência e pensamento* (1959, p.158-159), Dewey distingue duas espécies de experiências: a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Na primeira, ficamos à mercê das circunstâncias; na segunda, surge o elemento intelectual que aumenta, significativamente, o valor da experiência. A mudança da qualidade da experiência com a introdução do elemento

intelectual é tão significativa que ela pode ser considerada uma experiência reflexiva. O autor complementa que

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959, p. 159).

Assim, parece mais coerente assumir a acepção de Dewey, corroborando com a proposição de que experiência não se traduz apenas como prática. Desta forma, evita-se que o termo se confunda com a quantidade de tempo e com a diversidade de espaços que marcam a trajetória profissional do professor. Nas experiências estão em jogo o prático, o intelectual e o emocional. Nenhuma experiência é absolutamente prática, intelectual ou emocional porque, na complexa rede de relações que o sujeito estabelece, entram em jogo os três elementos, mesmo que em algumas situações alguns sejam predominantes em relação a outros.

Para ampliar a reflexão sobre o termo experiência, destaca-se um fragmento do texto *Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, de Larrosa (2004a), no qual ele propõe o par experiência/sentido, afirmando que um determinado acontecimento só se converte em experiência quando o sujeito lhe atribui algum sentido.

Dessa forma, a experiência é sempre pessoal e intransferível, porque “la experiencia es lo que me passa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (LARROSA, 2004a, p. 22).

Assim, o saber da experiência perpassa todos os outros saberes, na medida em que o professor atribui a estes algum sentido. Para Larrosa (2002), ele está relacionado com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. O autor relaciona o saber da experiência ao

[...] modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27).



Também em Dewey, a experiência se constitui a partir dos sentidos que o sujeito atribui ao que lhe acontece. Em *Experiência e educação* (1971, p.33) ele afirma que a “experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência”. Ressalta, ainda, no mesmo texto, que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (1971, p.25-26).

No texto intitulado *Experiência e pensamento* (1959, p.152), o autor argumenta que para compreender a natureza da experiência é necessário perceber que ela se constitui de dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando o sujeito experimenta um objeto, faz alguma coisa com ele, sofrendo ou sentindo, em seguida, as consequências. Dewey argumenta que uma simples atividade não se constitui numa experiência, pois esta “na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam”.

A experiência compreendida como uma atividade do sujeito, que o constitui a partir daquilo que lhe passa e dos sentidos que a ela são atribuídos, pode ser identificada como uma convergência importante entre Dewey e Larrosa. Ambos situam o sujeito no centro do processo experiencial e afirmam que nem tudo que vivemos se constitui em uma experiência.

Esta posição se diferencia do que propõe Tardif ao nomear um conjunto de saberes como experienciais, fazendo uma alusão mais específica ao que o sujeito constrói na sua atuação profissional. O que defendemos aqui é que o professor, enquanto sujeito, se constitui a partir de múltiplas experiências e não apenas das que se referem ao contexto profissional.

A diversidade de experiências define o modo de ser dos professores, mesmo quando não há uma relação direta com a sua atuação profissional. As relações familiares, a inserção nas práticas culturais, os gostos e costumes de seu grupo social também formam e transformam o sujeito. Portanto, o professor ensina com o que ele é, e não apenas com o que experienciou no seu contexto profissional.

## A formação e a experiência do sujeito

A noção de experiência como algo que se processa no sujeito, que gera desequilíbrios em seu interior e na forma pela qual ele se relaciona com o mundo externo, possui uma relação imbricada com a noção de formação e, mais especificamente, com a formação de professores. Para tanto, recorreremos ao problema da formação, tal qual proposto por Larrosa, inspirado no pensamento de Nietzsche. Para esse autor, a discussão sobre o processo de formação profissional é, antes de tudo, o enfrentamento de uma questão mais ampla: a *Bildung*<sup>5</sup>.

O autor retoma a frase “como se chega a ser o que se é”, recorrente na obra de Nietzsche e inspirada, por sua vez, em Píndaro, para “reescrevê-la como um emblema da ideia de formação” (LARROSA, 2005, p.49). Recorre também, assim com Gadamer (1999) ao termo *Bildung*, o qual se constitui como “a última elaboração literária, pedagógica e filosoficamente nobre do que hoje chamamos educação” (LARROSA, 2005, p.50). Dessa forma,

*Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA, 2005, p. 52).

O autor esclarece em seu texto que a ideia de *Bildung* não se reduz a elementos externos, dos discursos filosóficos e/ou pedagógicos, mas incorpora uma terceira forma discursiva caracterizada por uma “viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de auto-realização.” (LARROSA, 2005, p. 51).

Através da análise de três obras de Nietzsche (*Schopenhauer como educador, A Gaia Ciência e Assim falou Zaratustra*), Larrosa procura mostrar que a explosão da ideia de formação – *Bildung* – “ou uma determinada configuração dessa ideia, subjaz no modelo clássico do *bildungsroman*”<sup>6</sup> (LARROSA, 2005, p.53). Essa “viagem interior de autodescobrimento” possui algumas dimensões importantes: a transitoriedade da experiência; a forma como o sujeito vivencia

---

<sup>5</sup> *Bildung* é um termo alemão que possui vários significados. No texto de Larrosa assume a tradução de formação. Publicado no livro Nietzsche & a Educação (Larrosa, 2005).

<sup>6</sup> *Bildungsroman*, também do alemão, é um tipo de romance de aprendizagem ou de formação em que se apresenta o processo de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político do protagonista.

seu processo de construção; e os perigos que se colocam nessa permanente luta entre o ser e o vir a ser.

Em *Schopenhauer como educador*, Larrosa analisa a figura do viajante e afirma que a *negação* é o ponto de partida do *bildungsroman*:

Tudo o que compõe seu 'aqui' e seu 'agora', sua pátria e seu presente, e, principalmente, tudo o que deveria estar a serviço da formação, as instituições de cultura e os assim chamados 'estres', aparecem como um perigo de morte para essa Bildung que está começando a afirmar-se como princípio de vida, como desejo de vida, como 'saúde', como força vital. A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para "chegar a ser o que se é" há que combater o que já se é. (LARROSA, 2005, p.60-61).

Mais adiante, na análise de fragmentos de *A Gaia Ciência*, o autor retoma o aspecto da negação e apresenta a experiência como a trama que compõe o *bildungsroman*:

Se o início do *bildungsroman* tem a forma da negação, sua trama tem a forma da experiência. E a experiência é o que nos passa o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o 'ex' do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o 'per' de percurso, do 'passar através', da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (LARROSA, 2005, p.66-67).

Os sentidos e significados que Larrosa atribui à formação e à sua relação com a experiência, nos instigam a afirmar que a formação é um processo experiencial, no qual é o sujeito que se torna experimentador de si mesmo, travando uma luta contra o que ele já é, na busca de construir o que ele ainda não é.

É importante ressaltar a ideia de indeterminação dessa relação dos indivíduos com o mundo. Disso depreende-se que o vir a ser não depende apenas da vontade dos sujeitos, mas também da objetividade do mundo e da forma pela qual os sujeitos se posicionam diante dele. Isso significa pensar que o sujeito não é soberano de si mesmo e que ele se forma na interação com as coisas e as pessoas e, nessa relação de interdependência com o mundo, o sujeito não se forma pelo outro, mas com o outro.

Dewey (1971, p.31) salienta que “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa”, mas nas relações que o sujeito estabelece com o seu meio. Sendo assim, se faz necessário pensar a formação de forma mais ampla, como um processo em aberto, que se realiza no sujeito e na sua relação com o mundo. Mas quem é esse sujeito e como ele experiencia o mundo? Para ampliar essa reflexão apresentamos alguns fragmentos de formulações de Larrosa e Dewey, que elucidam aspectos centrais no processo experiencial.

Em *Experiência e paixão* (2004b, p.160), Larrosa afirma que o sujeito da experiência “não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer”. Ele complementa dizendo que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Entretanto, Dewey ressalta que o sujeito da experiência não é um sujeito passivo, que espera que algo lhe aconteça. Para o autor o sujeito é ao mesmo tempo ativo e passivo, ou seja,

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa [...]. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofreremos ou sentiremos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas faces da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui a experiência. (DEWEY, 1959, p. 152).

Em Larrosa também encontramos essa distinção entre a atividade em si e suas consequências. Para o autor,

[...] seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define

não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2004b, p.161).

Deste modo, podemos concluir que tanto para Larrosa como para Dewey, o sujeito da experiência é quem experimenta o mundo e, ao mesmo tempo, sofre as consequências do seu ato. O sujeito da experiência sabe que é preciso trilhar um caminho assumindo os perigos do percurso. Esta parece ser a única opção que nos resta, porque não é possível estar vivo sem se submeter às dores e delícias de ser o que é.

Aprender da experiência' é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência é instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959, p. 153).

Larrosa (2004b) destaca a necessidade de uma determinada predisposição do sujeito para experimentar o mundo. Ele afirma:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, 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 lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004b, p.161).

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que a formação precisa se configurar como um lugar de ex-posição, um espaço em que esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios. A formação compreendida como um processo experiencial implica permissão do sujeito para

que algo lhe toque.

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo, não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele. Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido. (LARROSA, 2004b, p.163).

Quando Larrosa afirma que o sujeito da experiência é aquele que perde seus poderes porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele, podemos então dizer que é a experiência que determina o sujeito e não o contrário. Certamente, é preciso existir, por parte do sujeito, alguma predisposição para experienciar o mundo, para colocar-se exposto diante das diversas situações que vivencia. Entretanto, o sujeito da experiência não tem controle sobre as consequências de sua atividade, e é por isso que Larrosa afirma que as experiências nos fazem gozar ou sofrer.

Em outro texto, intitulado *Tecnologias do eu e educação*, Larrosa discute as práticas pedagógicas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas tem de si mesmas e descreve, mais especificamente, o sujeito pedagógico. Segundo o autor,

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da 'objetivação', mas também e fundamentalmente do ponto de vista da 'subjetivação'. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1999, p. 52).

Assim, considerar a formação como um processo experiencial significa prioritariamente romper com o assujeitamento dos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional. O professor é produto e produtor de suas experiências e, somente ele, a partir das condições presentes no campo educacional, pode gerar as transformações no seu contexto profissional.

A lógica instrumental estabelece uma relação direta entre meios e fins, a qual se adequa à produção de objetos; quando exportada para a formação de sujeitos, porém, essa lógica pode causar prejuízos irreparáveis. Assim, se pensarmos o processo formativo do professor apenas na perspectiva instrumental, isto é, na apresentação de conceitos e estratégias de ensino, estaremos bem distantes de uma concepção de formação pautada na experiência. Para Carvalho (2013),

As experiências são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operar transformações naqueles que por elas passam; por isso, formam sujeitos que, dentre outras qualidades, são profissionais. (CARVALHO, 2013, p.71 - 72).

Dessa forma, o foco da formação não deve ser reduzido a aspectos instrumentais da prática profissional mas, sim, valorizar a experiência dos professores em múltiplas frentes e em diversas direções, como um processo contínuo do “vir a ser”.

Dewey (1971) indica que para interpretar uma experiência, em sua função e força educativa, há dois princípios fundamentais: o da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes. Já o princípio da interação atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas –, sendo qualquer experiência um jogo entre os dois grupos de condições que, tomados em conjunto, constituem uma situação. Para o autor:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação. (...) Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. (DEWEY, 1971, p.36-37).

## Em *Tendo uma experiência*, Dewey amplia a discussão sobre o princípio da continuidade, afirmando que

[...] em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. (...) Devido a seu contínuo ressurgir, não há brechas, juntas mecânicas, nem pontos mortos, quando temos uma experiência. Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem a qualidade do movimento. (DEWEY, 1980, p. 90).

A partir dessas proposições, destaca-se o princípio da continuidade, porque entendemos que o processo experiencial pressupõe um fluxo contínuo, no qual as experiências anteriores vão se entrelaçando continuamente para influenciar as experiências futuras. O princípio da continuidade é fundamental, para que o sujeito se forme e se transforme ao longo do processo experiencial.

Isto é muito importante para se pensar na formação de professores. Principalmente porque, como adverte o próprio Dewey, nem todas as experiências são educativas, portanto, mesmo que o princípio de interação e continuidade estejam assegurados no processo experiencial de cada sujeito, é possível que determinadas experiências sejam, parafraseando Dewey, “deformativas”. No fragmento abaixo o autor expõe alguns elementos que caracterizam uma experiência deseducativa:

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. [...] As experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado. Cada experiência pode ser vívida, intensa e «interessante», mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrifugos. A consequência de tais hábitos é incapacidade no futuro de controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta. (DEWEY, 1971, p.14).



Deste modo, parece imprescindível que se invista na continuidade e no encadeamento das situações formativas. Além disso, há que se pensar nas melhores condições para oferecer aos professores oportunidades para que estabeleçam esse fluxo contínuo entrelaçando experiências anteriores com o que lhes acontece e lhes toca, durante as várias situações formativas.

Ainda que se configure como um elemento de grande impacto, a mudança de governo na gestão pública não é o único aspecto que determina a descontinuidade das ações no campo educacional. A descontinuidade está presente, principalmente, nas pequenas ações, ao longo do processo formativo, e minam as possibilidades de conceber a formação como um processo experiencial

As pequenas descontinuidades não são apenas determinadas ações planejadas e abandonadas por falta de condições ou disposição para superar os desafios. A forma como organizamos o currículo de formação pode, por exemplo, gerar pequenas descontinuidades no fluxo experiencial do processo formativo.

Em um currículo definido a partir de uma abordagem panorâmica, na qual se privilegia o trânsito por diversos conteúdos de modo mais superficial, geralmente são apresentadas diversas alternativas consideradas interessantes, na expectativa de que os professores “juntem” tudo que é oferecido. Para os professores fica um amontoado de coisas desconexas e dispersas. Como consequência, a sensação de incompetência gera revolta e desânimo. Esta é uma pequena descontinuidade gerada por uma determinada concepção de formação vigente em muitas redes públicas e instituições formativas.

Em *Experiência e Paixão*, Larrosa (2004b, p.154) afirma que a primeira coisa que gostaria de dizer “sobre o saber da experiência é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” e ressalta:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004b, p.154).

Além da quantidade de informação, Larrosa também destaca a necessidade de o sujeito moderno possuir uma opinião sobre todas as coisas.

Aponta, ainda, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Esses quatro aspectos da vida moderna tornam, segundo o autor, a experiência cada vez mais rara e, portanto, alerta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004b, p.160).

Essa provocação de Larrosa nos remete novamente às pequenas descontinuidades, muitas vezes representadas pelas formas aligeiradas de alguns programas que pretendem alcançar resultados surpreendentes em um tempo mínimo, às listas intermináveis de alguns currículos que esperam ensinar todas as coisas a todos os professores, às retóricas formativas mais preocupadas em “desfilar” autores do que conceber a sala de aula como objeto de análise, e ainda, à falta de condições mínimas asseguradas aos professores para que possam incorporar no seu trabalho as discussões realizadas no âmbito da formação. Insistir significa, parafraseando Larrosa (2002), correr o risco de que “quase nada nos aconteça”, que se passem muitas coisas pelo percurso formativo, mas nada nos toque.

Se pretendemos assumir, ao longo da formação, a experiência como a atividade do sujeito e não apenas como seu produto, precisaremos rever o modo como estamos organizando os espaços, tempos e condições das práticas formativas. A formação, compreendida como processo experiencial, leva tempo, mas parece se configurar no caminho mais fecundo para produzir as mudanças necessárias.

## **Considerações Finais**

A formação precisa ser compreendida como um processo experiencial, no qual o sujeito se forma e se transforma a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia. Para tanto, é preciso refletir com mais cautela sobre

as taxonomias de saberes que, na ânsia de ampliar a compreensão acerca do trabalho docente para além da mera instrumentalização, acabam comprometendo a compreensão do professor como um sujeito plural, que possui um patrimônio de disposições, fruto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos.

Aquilo que o professor vivencia no contexto profissional não está em oposição aos elementos intelectuais e subjetivos, como se a prática educativa fosse destituída de crenças, concepções e emoções. Algumas situações realmente só podem ser vivenciadas pelos professores no exercício docente, como por exemplo, tomar decisões sobre o que ensinar diante do que sabem e do que não sabem os alunos, ou ainda, impor determinadas regras e limites para garantir uma boa gestão de sala de aula. Entretanto, isso não significa que o professor inicia sua imersão no exercício docente sem nenhuma disposição sobre a sua atuação profissional. As situações experienciadas na condição de estudante não influenciam o modo de ser professor? O que se aprende ao longo das licenciaturas não possui nenhuma influência na atuação profissional dos professores?

As experiências na condição de estudante, de se projetar na atuação de seus mestres, de se deixar tocar pelas reflexões apaixonadas ou desacreditadas, de se posicionar politicamente diante de questões dilemáticas inerentes à profissão, de revisitar crenças arraigadas sobre o sentido de educar, entre outras tantas situações vivenciadas no contexto da formação acadêmica, certamente, compõem o patrimônio de disposições dos professores.

A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de trans-formação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo; ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, José Sérgio. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, Maria Inez. *O a-con-tecer de uma formação*. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159-168.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: DEWEY, John. *Democracia e Educação*: introdução a filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Tendo uma experiência*. Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 87-105.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004a, p.19-34.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Fondo de Cultura, 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação).

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio*: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa. Vol. 25, n. 1. São Paulo: 1999, p. 11-21.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. *Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício*. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S; CRUZ, A. R. S. da. *Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDU-FBA, 2011. Cap. IX, p. 187 – 199.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO/MEC. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZEN, Giovana. *A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

**Data de recebimento: 11.08.2018**

**Data de aceite: 12.01.2019**