

# UM MUNDO ALÉM DA ESCOLA: TRÂNSITOS CULTURAIS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DE PROFESSORES

■ MARTA CAMPOS DE QUADROS

<https://orcid.org/0000-0001-5288-1485>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Presidente Epitácio

■ YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

<https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões resultantes da pesquisa de pós-doutorado que objetivou (re)conhecer processos formativos e práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido ao longo da vida os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental das redes públicas de ensino de Presidente Prudente (SP), como condição para o exercício do ofício docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade e para todos. Aqui apresentamos um recorte destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que esses docentes experienciaram no decorrer da vida e que os formaram os professores que são. Está inscrito na perspectiva da pesquisa narrativa, busca (re)constituir as histórias de vida de seis professores através de entrevistas narrativas e toma como base teórica, além dos estudos referentes aos saberes profissionais de professores, o conceito de “lugares de aprendizagem” a partir de Ellsworth (2005). Desde as histórias de vida dos professores, constata-se que a escola aparece como lugar privilegiado de socialização dos saberes profissionais oriundos da sua própria experiência nos diferentes espaços escolares. Contudo, os trânsitos culturais compõem de forma significativa os saberes (de experiência) que sustentam as práticas pedagógicas dos professores-narradores como mediadores entre aquilo que acontece aos professores, individual e coletivamente, na vida cotidiana e a transformação/criação/reflexão de suas práticas docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes profissionais de professores. Histórias de vida. Trânsitos culturais. Lugares de aprendizagem.

## ABSTRACT **A WORLD BEYOND SCHOOL: CULTURAL TRANSIT, LIFE STORIES AND TEACHERS 'KNOWLEDGE**

This article presents reflections resulting from the postdoctoral research that aimed to (re) know formative processes and cultural practices, both school and non-school, that have produced throughout the life the professional knowledge of elementary and middle school teachers in the public schools of Presidente Prudente (SP) as a condition for the exercise of the teaching profession in the perspective of a quality public school and for all. Here we present an excerpt highlighting the role attributed to the cultural transits that these teachers experienced throughout their lives and that formed them the teachers they are. It is inscribed in the perspective of narrative research, seeks to (re) constitute the life stories of six teachers through narrative interviews and takes as a theoretical basis, in addition to studies referring to the professional knowledge of teachers, the concept of “learning places” from Ellsworth (2005). From the teachers' life stories, the school appears as a privileged place for the socialization of professional knowledge arising from their own experience in the different school spaces. However, cultural transits make up significantly the knowledge (from experience) that support the pedagogical practices of teacher-narrators as mediators between what happens to teachers, individually and collectively, in daily life and the transformation/creation/reflection of their practices teachers.

**Keywords:** Teacher Training. Professional Knowledge of Teachers. Life Stories. Cultural Transits. Learning Places.

## RESUMEN **UN MUNDO MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: TRÁNSITOS CULTURALES, HISTORIAS DE VIDA Y SABERES DOCENTES**

Este artículo presenta reflexiones resultantes de la investigación postdoctoral que tuvo como objetivo (re) conocer procesos formativos y prácticas culturales, escolares y no escolares, que han producido a lo largo de la vida el conocimiento profesional de los profesores de educación básica en las escuelas públicas de Presidente Prudente (SP) como condición para el ejercicio de la profesión docente en la perspectiva de una escuela pública de calidad y para todos. Aquí presentamos un recorte en el que se destaca el papel atribuido a los tránsitos culturales que estos docentes experimentaron a lo largo de la vida y que los formaron los docentes que son. Se inscribe en la perspectiva de la investigación narrativa, busca (re) constituir las

historias de vida de seis docentes a través de entrevistas narrativas y toma como base teórica, además de los estudios referentes al saber profesional de los docentes, el concepto de “lugares de aprendizaje” desde Ellsworth (2005). A partir de las historias de vida de los docentes, se desprende que la escuela aparece como un lugar privilegiado para la socialización de conocimientos profesionales derivados de su propia experiencia en los diferentes espacios escolares. Sin embargo, los trânsitos culturales conforman significativamente los conocimientos (desde la experiencia) que sustentan las prácticas pedagógicas de los docentes-narradores como mediadores entre lo que les sucede a los docentes, individual y colectivamente, en la vida cotidiana y la transformación / creación / reflexión de sus prácticas docentes.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Saberes Profesionales de Docentes. Historias de Vida. Trânsitos Culturales. Lugares de Aprendizaje.

## Notas introdutórias: ofício de professores e a escola contemporânea

*“Eu estudei numa escola de periferia, que era o Doutor José Foz, ali na Vila Marcondes, que era uma escolinha bem empobrecida, [...], depois eu fui estudar...”; “Eu me sentava na mesa sozinha. [...]. Por ser negra. [...]. Por ter cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar arrumadinha...”; “Eu vejo isso, o aluno periférico, ele tem essa barreira geográfica, assim, de não conhecer a cidade porque está longe!”. Esse tipo de afirmativa foi repetido reiteradas vezes pelas(os) seis professoras(es) narradoras(es) que colaboraram para a efetivação da pesquisa “Formação docente e saberes profissionais de professores: histórias de professores da Rede Pública de Ensino de Presidente Prudente” desenvolvida, entre 2016 e 2018.*

O objetivo da pesquisa foi (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido os saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e

Finais como condição para o exercício profissional na perspectiva de uma escola pública de qualidade. Aqui apresentamos um recorte, destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que esses docentes experienciaram no decorrer da vida e que os formaram os professores que são, para além das culturas familiares, escolares e dos locais onde nasceram, pois inscritos em uma realidade histórica, social e coletiva que impacta suas identidades, suas ações e como produzem sentido para os seus saberes profissionais de professor.

A investigação buscou vislumbrar caminhos para pensar a cena cotidiana das salas de aula de escolas públicas de Ensino Fundamental, principalmente considerando, como alertado por Nóvoa (2009), que a educação tem vivido tempos de incertezas e perplexidades e que, mesmo diante da necessidade de mudanças, nem sempre seus rumos são definidos, pois haveria um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduziriam em uma

“pobreza de práticas”. Diante de tal contexto, segundo o autor, “[...] o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo [...] que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir” (NÓVOA, 2009, p. 204). Nóvoa argumenta que é necessário fazer um esforço “[...] para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 205).

Assim, apesar de ser comum o discurso de que a escola permanece a mesma, consideramos que essa “estagnação” só se dá *grosso modo* no âmbito de sua estrutura física. Ratificar esse discurso seria, no mínimo, negar toda a evolução tecnológica e científica que se deu ao longo do tempo. Mais ainda, negar todos os movimentos que ocorreram em busca de uma educação pública gratuita e de qualidade, com acesso garantido a toda a população, principalmente à população brasileira menos favorecida social, cultural e economicamente.

O ofício do professor, o ensino, bem como a escola não mudam no mesmo ritmo que tantos outros fenômenos e a escola e os professores em suas práticas têm tido muita dificuldade em se integrar às mudanças em curso, de fugirem ao “tradicionalismo” (TARDIF, 2012a) e às novas regulações que a partir dos acontecimentos de 2016 na esfera político-governamental têm imposto mudanças, muitas vezes contraditórias, nas condições de trabalho e formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Contudo, a construção da imagem da escola e dos professores está articulada a uma dada sociedade, a um tempo e espaço específicos, que de certa forma produzem as práticas profissionais de professores e a forma como estas são valoradas (CUNHA, 2014).

Essa maneira de tratar o profissional de educação que se tornou tradição em nosso país interfere diretamente em seu trabalho em

sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação que é oferecida às crianças e jovens. Esse modo de observar e analisar a escola e a ação docente é ainda mais interferente quando o foco está sobre às escolas públicas, comumente apontadas como ineficientes, sem estrutura e de baixa qualidade.

O discurso de que todo o mal da educação é de responsabilidade única e exclusiva do professor e de sua formação inicial ainda é muito comum. Nesse sentido, Leite (2011) destaca que mais elementos necessitam ser considerados e é importante que a formação de professores seja tratada de uma forma mais integral, sendo necessário que se compreenda o papel da escola pública para que se possa almejar a compreensão do verdadeiro papel do professor.

Consideramos que para o professor trabalhar a formação de um aluno, importa como condição de possibilidade de sua ação docente os saberes profissionais que tenha construído a partir da sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida na forma de experiência singular, individual ou grupal, contingente (LARROSA, 2015).

Pensando sobre o docente e suas práticas, Cunha (2014) registra que há uma concordância entre professores e alunos por ela entrevistados sobre as características atribuídas aos bons professores. Argumenta que é importante apreender os “modelos” de bons professores de forma contextualizada, pois através dessas escolhas é possível identificar padrões de culturas [também escolares] “[...] presentes numa sociedade através das diferentes trajetórias de vida, levando em conta os processos de socialização vividos e as influências recebidas, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda” (CUNHA, 2014, p. 47).

Sobre o “bom professor”, mais contemporaneamente, Nóvoa (2009) comenta a impossi-

bilidade de defini-lo sem cair nas listas intermináveis de atributos, mas aponta disposições que caracterizariam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, possibilitando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores:

[...] assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; passar para 'dentro' da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; e caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 203).

Dessa forma, foi a partir do encontro com professores de diferentes escolas que, procurando compreender como trabalhavam suas práticas profissionais docentes como possibilidades de ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, questionamos sobre quem eram esses docentes, quais saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2012a) – necessitavam mobilizar para dar conta de sua atividade profissional, tomada principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes.

Este texto parte, então, em um contexto amplo de formação de professores, de indagações sobre como diferentes docentes trabalham suas práticas profissionais expandindo os conhecimentos prévios dos estudantes; sobre quais saberes – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – necessitam mobilizar em sua atividade profissional; e ainda, sobre

como alguns professores se constituíram bons professores no decorrer de suas vidas, diferente de outros.

## Histórias de vida e formação de professores

Nesse sentido, trabalhar com narrativas que (re)constroem as histórias de vida de professores a partir de suas memórias constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que no decorrer da pesquisa podem emergir. Arfuch (2013) da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com narrativas (auto)biográficas e memória, assinala que essas narrativas decorrem de processos reflexivos sobre as vidas dos participantes da investigação, sejam eles narradores colaboradores ou pesquisadores.

Para a realização desta investigação na perspectiva da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), inspiradas em Cunha (2014) e Nóvoa (2009), a partir do estabelecimento das imagens em circulação no campo da educação, estabelecemos as características do que é considerado um “bom professor”, bem como verificamos quais seriam suas práticas a partir das histórias que contam (CONTRERAS, 2016).

Assim, por indicação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar de Presidente Prudente, município da região oeste do estado de São Paulo, selecionamos e ouvimos seis professores narradores, quatro mulheres e dois homens, considerados “bons professores”. Através de entrevistas narrativas em profundidade (ARFUCH, 2013), desenvolvidas em três encontros de aproximadamente 2h cada um, tecemos em conjunto com cada um suas histórias de vida, pois como aponta Larrosa (2015) são as narrativas, linguagens da experiência que nos possibilitam conhecer sujeitos individuais e coletivos e suas práticas – diríamos profissionais – cotidianas. As entrevistas

narrativas em profundidade, quando tratamos de (re)construir histórias de vida, se apresentam como um dispositivo de pesquisa com a potência necessária à produção densa de subjetividades, pois se em um primeiro momento permitem a narrativa fluida e orientada pelo trabalho da memória do professor narrador, em um segundo momento oportuniza a retomada dessas lembranças tecidas na forma de texto com a participação do pesquisador, processo em que as reflexões e formação são mútuas.

Dessa forma, transcritas as narrativas, após cada sessão de entrevista, foram lidas em conjunto com cada professora e professor para que fossem feitas complementações e/ou correções. Depois desse processo, construídas como um texto único, foi produzido o perfil de cada professor e do grupo, bem como foram analisadas as narrativas a partir dos eixos “escolaridade e família”, “formação inicial de professores” e “práticas profissionais de professores”, buscando dar conta dos diferentes saberes docentes em construção, verificando semelhanças e peculiaridades, recorrências e interrupções. Foi nesse processo de trabalho com as histórias de vida desses professores que os trânsitos culturais emergiram de forma densa como uma possibilidade de análise da constituição dos saberes profissionais de experiência dos professores narradores que abordamos no presente artigo.

Esses docentes narradores tinham idades entre 55 e 31 anos, graduados em diferentes licenciaturas – Pedagogia, Geografia, Artes Visuais, História, Letras e Matemática – em universidades públicas e privadas principalmente da região oeste paulista, mas também de outras regiões do estado, outros estados e país. Alguns acumulavam a formação pedagógica recebida a partir de cursos em nível médio de Magistério ou em nível superior a partir de uma segunda graduação em Pedagogia. Todos

já eram professores experientes com mais de cinco anos de exercício profissional. Contreras (2016) defende que é necessário aprofundar narrativamente a educação, pois a partir das narrativas tecidas pelos docentes é possível (re)conhecer quais imagens de professor tinham construído aqueles profissionais; quais as características atribuídas ao bom e ao mau professor e quais as suas expectativas relativamente à sua prática como professor.

Interessa aqui destacar que todos os seis professores cursaram os primeiros anos de escola em redes públicas, geralmente em escolas menores, localizadas no próprio bairro de residência, em que os colegas eram também integrantes da comunidade próxima. Duas professoras iniciaram sua escolarização na cidade de São Paulo. Débora, graduada em Letras, com 17 anos de carreira, deixou a capital do estado indo residir no interior por contingências familiares antes de finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brena, também graduada em Letras, com seis anos de experiência, cursa todo o Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, em uma escola narrada por ela como “de periferia”, mas no primeiro ano do Ensino Médio, também por contingências familiares, muda-se para o Japão, retornando somente no final dessa etapa da escolarização. Adriano, graduado em História, inicia sua escolarização no interior paranaense, para logo depois mudar-se para Presidente Prudente, onde conclui a educação básica e inicia o ensino universitário em uma universidade privada, mas o conclui em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em nosso estudo, quase invariavelmente, os professores-narradores retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares desde a infância para traçarem um perfil do professor que gostariam de ser ou ter sido. Alguns deles iniciavam a narrativa com afirmações como esta da professora Dé-

bora: “Não tive professores que me marcaram. A minha educação foi totalmente tradicional, de professores que reprendiam de forma bem rígida o aluno, né”. Mas que na sequência da conversa fazia referência a alguma situação ou professor cuja prática docente havia afetado a sua formação durante a trajetória escolar.

*Aí eu sentava e todo mundo já me excluía. Eu me sentava na mesa sozinha. Era raro eu me sentar com alguém ou alguém sentar comigo. Por ser negra, [...]. Por ter o cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar muito arrumadinha para a escola, mas as crianças, elas faziam isso. O que mais. Eram poucas as amigas que eu tinha, às vezes, até de outras salas. E por que que piorava a minha situação? Por isso que eu vigio para não fazer isso com os meus alunos. Eu era muito boa aluna. (EXCERTO DÉBORA, 2017)*

Destacamos que este trabalho de rememoração ocorreu a partir das “experiências sofridas”, no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Segundo esse autor, o sujeito da experiência está aberto à transformação e este processo exige o que denomina “gesto de interrupção”, ou seja, “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (LARROSA, 2002, p. 24) a si e ao outro.

Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012) afirma que necessitamos pensar a formação como experiência, como um processo abrangente envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa do professor, articulando “[...] continuidades e rupturas, assimila novos dados, relativiza-os, insere-os em seu repertório pessoal, reelabora a vivência pela reflexão, bem como identifica resistências e aberturas” (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Tal como Teixeira (2012), tomando como base o pensamento de Larrosa (2015, 2002, 1996) e Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012),

pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida vivida e é no âmbito da escola – principalmente da escola pública que no Brasil atende a 82% do alunado em idade escolar – que a maioria dos meninos e meninas compreende o papel do professor como agente de transformação que possibilite a superação das desigualdades. Nesse sentido, como afirma Rockwell (2014),

Permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco [ou mais] horas por dia, 200 dias ao ano, seis ou mais anos de vida infantil, necessariamente deixa marcas na vida. O conteúdo desta experiência varia de sociedade para sociedade, de escola para escola. Se transmite através de um processo real, complexo, que só de maneira fragmentária reflete os objetivos, conteúdos e métodos que se expõem no programa oficial. O conteúdo da experiência escolar subjaz nas formas de transmitir o conhecimento, na organização mesma das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. (ROCKWELL, 2014, p. 13)<sup>1</sup>.

No caso dos professores narradores da pesquisa, nem sempre as memórias relativas à escola e a seus professores eram positivas, como relata a professora Guadalupe, 39 anos de idade e 15 anos de sala de aula na Rede Pública Municipal de Presidente Prudente. Conforme a docente licenciada em Matemática e Pedagogia, a escola e uma dada professora foram importantes na sua decisão de tornar-se docente. No decorrer da produção de sua história de vida, aponta esta professora como o contramodelo profissional. Afirma que decidiu “ser professora” para ajudar aqueles com mais dificuldades em razão das atitudes preconceituosas de sua professora do primeiro ano, em uma escola pública da periferia. Guadalupe relembra que as atitudes da professora

<sup>1</sup> As traduções de obras em espanhol e inglês referidas são de responsabilidade das autoras.

a fizeram perceber que as crianças não eram todas iguais, pois aquelas que apresentavam maior dificuldade eram deixadas de lado, daí sua decisão de buscar sempre diagnosticar as necessidades de seus alunos e buscar estratégias e práticas que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem.

A narrativa da professora Débora, já citada, põe a descoberto uma experiência que a produziu a professora que é. Depois de cursar magistério no ensino médio e graduar-se em licenciatura em Letras, prestar concurso para a rede pública municipal e estar finalizando a licenciatura em Pedagogia, ainda retoma cenas ocorridas na escola como uma referência quanto à sua identidade profissional e étnico racial, pois foi na escola que começou a “ter consciência de que era diferente”, que a cor da sua pele influenciava suas relações com as outras crianças.

Já a professora Regina e o professor Adriano vivem a decisão de tornarem-se professores com referências diferentes e positivas. Graduado em História, Adriano afirma que desde muito pequeno, ainda na sua cidade de origem, no interior do estado do Paraná, desejava ser um bom professor e que a avó, também professora de História, foi uma inspiração. Segundo ele, da mesma forma, outros professores com os quais conviveu durante a sua vida o constituíram o professor que é. Ele, entretanto, relembra que no final do Ensino Médio – já morando com a mãe separada e um irmão na casa de uma tia em Presidente Prudente – foi pressionado pela família para decidir sobre qual carreira profissional seguiria e que, mesmo com a oposição dos homens da família, predominantemente médicos, advogados e engenheiros que atribuíam pouco valor à profissão de professor; com o apoio da avó professora de História e com base em imagens positivas de seus professores, decidiu seguir a formação docente.

*Eu tenho estas várias referências. E agora acabei de me lembrar da dona Josefa, lá da terceira série. A primeira professora que me deixou de recuperação... eu apanhei tanto por culpa dela!!! Era uma senhorinha já, ma-ra-vi-lho-sa, ensinava e impunha respeito sem precisar erguer a voz... e isso é algo que eu estou tentando... chamar a atenção sem gritar, mas num sexto ano, no meio de 40 [alunos], depois do almoço, não dá! Então estes professores cada um com o seu jeitinho foi dando algumas lições que, sem perceber, eu fui armazenando e que hoje muitos deles estão voltando (EXCERTO ADRIANO, 2017).*

Já a professora Regina, sobrinha de duas professoras de quem recebeu o nome Regina Helena, relaciona sua decisão profissional à vontade da mãe de que ela tivesse independência, pudesse se sustentar, e cursar o Magistério era uma possibilidade rápida e efetiva para que isso se concretizasse. Contudo, lembra que tanto a professora do primeiro ano, como a professora do terceiro ano e a professora de português no ginásio, foram exemplos de docentes que transformavam a escola em um lugar de prazer e, portanto, modelos de bons profissionais.

A própria Regina, que depois do magistério cursa licenciatura em Geografia, afirma que aprende todos os dias, ao longo dos seus quase 30 anos de carreira à época da entrevista, com seus alunos e colegas, é lembrada por Adriano como um modelo de professor a ser seguido:

*[...] ela dava aula de forma sen-sa-si-o-nal. Ela explicava, ela desenhava... Até hoje eu tento aprender... Como eu queria desenhar mapas como ela desenha porque quando eu vou desenhar o mapa do Brasil, os alunos perguntam: ‘Professor porque que o senhor desenhou uma coxa de frango no quadro?’. Caramba! [...] as aulas que a Regina dava com um conhecimento imenso, com uma didática acessível... Porque numa turma sempre tem aqueles que acompanham rápido e tem aqueles que são mais lentinhos e ela sabia atingir a todos. [...]. Então todos estes professores, cada um com a sua metodo-*

*logia, com a sua didática... Acho que eu fui absorvendo aquilo e aquilo foi ficando no inconsciente. E hoje eu vejo muito destes professores quando eu vou dar aula. Por exemplo [...] aí eu vou prá aula com muito mapa, trabalho com as estruturas de poder, de fronteira que tem muito na História e penso: como é que a Regina poderia explicar isso. (EXCERTO ADRIANO, 2017)*

As histórias de vida dos professores-narradores nos possibilitaram observar como diferentes experiências vividas na escola e na família estão implicadas nas suas práticas pedagógicas cotidianas e de que forma através da ressignificação das experiências se transformam. Tardif (2012a, 2012b) argumenta que os saberes profissionais de experiência dos professores são plurais, mobilizadores das dimensões cognitivas e praxiológicas porque elaborados da própria ação docente, são incorporados a ela e servem para guiá-la, regulá-la, realizá-la e transformá-la. Nesse sentido, pensar os saberes de experiência como “catalizadores” e “filtros” dos demais saberes profissionais docentes – pedagógico, disciplinar, acadêmico –, oportuniza observar que é nessa dimensão dos saberes que parecem residir as possibilidades do pessoal e do profissional dos professores engendrarem as transformações em suas práticas. Mas esses saberes não são produzidos somente a partir da família e da escola, outros lugares e tempos das vidas dos professores concorrem para que eles sejam produzidos.

## Para além da casa, do bairro e da escola, o mundo: trânsitos culturais e os saberes da experiência

Como mostramos até aqui, a escola tem sido lugar privilegiado de socialização dos professores e seus saberes profissionais, ou seja, não aprendemos a “ser professores” tão somente

nos bancos escolares dos cursos de formação docente. Não nos tornamos “bons professores” apenas nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Aprendemos a ser professores durante toda a nossa vida, inscritos em diferentes culturas escolares e na convivência com pares que nos “apresentam e ensinam” diferentes modos de ser “um bom professor”, e em outros lugares de aprendizagem (ELLSWORTH, 2005).

As transformações socioeconômicas e políticas têm exercido fortes influências na educação e na formação de professores. A intensificação e a aceleração da produção do conhecimento científico impõem que (re)pensemos o que é necessário ensinar e aprender na sociedade atual. As mudanças nas formas de organização sociais e políticas apontam para novas e diversas formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo. Mas que saberes profissionais necessitam mobilizar os professores para dar conta de sua atividade profissional, tomada, principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes, tecnologias não tão “velhas” como o livro; e nem tão “novas” como as múltiplas telas digitais?

Desde essa perspectiva, nos apoiamos em Tardif (2012a) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores: o saber e o trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores. Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de Magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura.

Tardif (2012a) ainda elenca dois outros tipos de saberes: aqueles que advêm dos programas e materiais didáticos variados utilizados no cotidiano da atividade profissional; e aqueles oriundos da sua própria experiência em sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Destacamos que pensamos os saberes de experiência como produzidos não a partir do tempo de exercício de dada atividade, mas de “experiências sofridas”, no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Dessa forma, é que acreditamos que os trânsitos culturais aos quais os professores são expostos e as experiências sofridas a partir deles, os transformam nos “bons professores” que são. Tais trânsitos, como identificamos nas histórias de vida dos professores narradores podem compreender desde o deslocamento do aluno de seu bairro de origem para o centro da cidade, reconhecendo-se parte integrante de algo mais amplo em nível de conhecimento de mundo; ao reconhecer-se, para além da categoria profissional professor, parte da classe trabalhadora, ao ver-se aprendendo com trabalhadores da indústria ou rurais em um congresso nacional de uma central sindical, como contou a professora Regina:

*[...] Aí por conta da APEOESP [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], eu acabei convivendo com a CUT [Central Única de Trabalhadores] [O olhar de Regina foca algo ao longe, para além de mim, como se visualizasse aqueles momentos que são narrados] e fui conhecendo uma outra dimensão de ser professora, de ser sindicalista, mas também ver os outros sindicatos, ou outros trabalhadores, isso pra mim foi...eu lembro assim... eu lembro a primeira vez que eu vi um metalúrgico fazer um discurso, porque eu estava acostumada*

*a ver professores fazerem discurso, mas na hora que eu vi aquele metalúrgico, [...] num debate lá, fazendo um debate sobre conjuntura, eu me lembro que eu parei e fiquei assim [Regina complementa a resposta com a expressão facial de quem fica meio boba com o que está vendo, com os olhos arregalados e a boca e ombros caídos]. Aquilo deu uma revirada no meu cérebro. (EXCERTO REGINA, 2017).*

A narrativa de Regina expõe o momento e o processo de mudança de ponto de vista sobre um mundo que não tinha sido contemplado em suas aprendizagens dos saberes profissionais desejáveis para uma professora de Geografia. Quando narrou esse “dar-se conta” das diferenças entre trabalhadores, dos seus preconceitos com outros trabalhadores, Regina, ao final fez o que repetia a cada sequência de sua narrativa e justificava essa atitude por sua origem italiana – complementava o relato com um gesto circular, quase espiralado, com a mão e afirmava: “e tudo isso mudou a minha forma de estar em aula, de me relacionar com os alunos e com o conhecimento, de compreender o mundo para ensinar a compreendê-lo”. (EXCERTO REGINA, 2017)

Acreditamos que aliado às culturas, o conceito de pedagogias culturais possibilita compreender melhor a articulação entre os trânsitos culturais e a produção dos saberes profissionais (de experiência) de professores. Em artigo intitulado “Pedagogia: a arte de erigir fronteiras”, Albuquerque Junior (2010, p. 21) reflete sobre o fato de a escolarização da educação nas sociedades contemporâneas ter tornado quase inexistentes “as reflexões sobre processos de educação dos corpos e das subjetividades humanas que se passam fora do recinto das escolas”. Aponto a necessidade de ampliar as possibilidades de pensar outras formas de educação e pedagogias na contemporaneidade, pois

*[...] vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no*

cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 23).

Albuquerque Júnior (2010) mostra que há uma gama de possibilidades e ênfases para ampliar o entendimento e os usos do conceito de pedagogia, oportunizando olhar, tanto para aquelas práticas realizadas em ambientes urbanos e cotidianos, quanto para aqueles modos de viver em diversos contextos socio-culturais implicados com a condução e a modelagem dos sujeitos nos espaços e tempos contemporâneos, argumentando que nesses diversos contextos é possível compreender a multiplicidade de processos educativos que se desenrolam na contemporaneidade.

É nessa perspectiva que Elizabeth Ellsworth (2005), a partir da obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, observa aspectos que permitem colocar em evidência o caráter pedagógico da vida social, ressaltando as formas como as aprendizagens podem ocorrer em diferentes lugares onde o conhecimento é produzido. A partir da interação dos sujeitos com os ambientes físicos das cidades como a arquitetura, os museus, as galerias e exposições de arte, bem como com os eventos realizados em determinados espaços públicos, é possível identificar a “força pedagógica” atuante em distintos locais, denominados por Ellsworth (2005) como “lugares de aprendizagem”.

Para a autora, a interação dos indivíduos com os lugares de aprendizagem é fundamental e se realiza por meio de processos nem sempre lineares em que o conhecimento é produzido através de práticas e sensações. Ellsworth (2005) afirma que o conhecimento é entendido não como uma coisa feita, mas algo

sempre em construção, e que o *self* não preexiste ao aprendizado, mas está constantemente em fabricação por meio das experiências que são proporcionadas a partir da interação do indivíduo com o mundo à sua volta. Brena, quando narra a experiência de autonomia ao buscar viabilizar o desejo de fazer teatro na escola, evidencia essa dinâmica:

*Eu tava achando que eu era a dona do pedaço, rainha da cocada preta. [ri encabulada]. Aí eu levei este vermelho e acordei um pouco mais para a vida. E tem uma coisa da minha vida que eu lembro desta fase, da oitava série.... que eu não lembro como, nem por quê.... Qual foi o meu processo de autonomia para chegar nisso. Mas eu lembro que, sendo uma escola pública municipal, na periferia de São Paulo. Eu e uma amiga, Aparecida, a Cida, a gente resolveu fazer um grupo de teatro. E.... eu não lembro como que a gente recebeu esta orientação, mas eu lembro que eu liguei para a Secretaria de Cultura de São Paulo, ou para o Ministério, não sei o que era, sei que era um centro, que eu liguei, pedi para falar com alguém lá e disse prá alguém lá: ‘Olha a gente tem uma escola aqui que tem interesse de fazer teatro, como é que funciona?’. E disso mandaram prá gente uma diretora de teatro pra trabalhar com a gente uma vez por semana. O nome dela é Marcília Rosário. Até hoje, assim, a gente se encontra de alguma maneira pela internet. [...]. E a Marcília trabalhou com a gente, muito. E o primeiro texto que nós trabalhamos foi o Molière, Jean Baptiste Poquelin. Lembro que a peça era “O Casamento Forçado”. Eu fui uma das personagens principais. Isso foi muito legal porque foi uma das fases que eu mais desfrutei assim. Foi a fase que eu estava desfocando demais e tirei o ‘NS’. Isso foi uma experiência surreal na minha vida. (EXCERTO BRENA, 2017).*

Conforme narrado pela professora Brena, a experiência de reivindicar algo no âmbito da escola, de buscar a concretização da possibilidade conhecendo instituições e seus trâmites foi uma experiência que marcou a vida. Com o teatro, veio a necessidade/possibilidade de conhecer outras linguagens, outras culturas a partir da dramaturgia, fazer novos e diferentes

amigos, conquistando um mundo que ainda hoje, volta, entra na sua vida, expande as possibilidades de pensar como trabalhar em sala de aula com seus alunos.

Segundo Ellsworth (2005, p. 2), “[...] temos que procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem do *self* em construção”. É essa perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas o “eu” também está em permanente produção por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo, que possibilita identificar as experiências de aprendizagens em outros lugares que não a escola, que compõem os saberes profissionais de professores, e permeiam as suas práticas pedagógicas junto aos seus alunos.

Wesley, 39 anos, graduado em licenciatura em Artes Visuais e professor em uma escola estadual de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, narra seu primeiro contato com um museu, o Museu de Artes de São Paulo (MASP). Ainda não era estudante universitário quando foi visitá-lo pela primeira vez. Ao entrar, sentia que aquele lugar “não era para gente como ele”, que ali “só entravam pessoas bem-vestidas, que falavam bem”. Enfatiza em sua narrativa que durante toda a visita observava os seguranças com a certeza de que seria retirado do local mais por suas roupas, por parecer não ter o direito de estar ali. Refletindo sobre essa experiência, repassa mentalmente a sensação de insegurança, inadequação e não pertencimento experimentadas naquela ocasião e afirma de forma enfática:

*Tudo aquilo foi muito forte, quando cheguei numa sala ampla que tinha uma tela enorme, não lembro nem de que artista era, sentei no banco em frente, meio tonto... Eu voltei no MASP outras vezes, aprendi muito, e agora, quando tô em aula, digo pros alunos que aquele também é*

*o lugar deles, tem que sair do bairro, ir a museu, galeria, onde tiver coisa acontecendo de arte! (EXCERTO WESLEY, 2017)*

O professor Wesley a partir da experiência padecida, da reflexão sobre ela, orienta sua prática pedagógica e lança mão de saberes profissionais disciplinares associados à realidade da escola onde atua, incentiva seus alunos a visitarem museus e galerias, pois aquele também é o lugar deles e deve ser conquistado, rompendo com “barreiras geográficas” para alargar os horizontes de possibilidades, como argumenta em outro momento da sua narrativa, pensando sobre a vida enclausurada dos bairros de periferia em razão dos discursos de insegurança.

*A gente que é de periferia tem assim, essas barreiras invisíveis, de lugares que eu posso entrar e de lugares que eu não posso entrar. Eu não sabia que eu podia entrar na Unesp [Universidade Estadual Paulista], lá, sabe? Achei que era impossível isso lá. Eu nunca achei que era possível eu entrar na biblioteca, mesmo não sendo aluno e que tu te identificava depois. A gente acaba depois se privando de coisas que poderia ter e nem sabe o porquê! Eu costumo orientar meus alunos assim: fazer ficha no Matarazzo [Centro Cultural ligado à administração municipal prudentina] para pegar livros, ou na UNESP, a UNESP é pública. Quando tem algum sarau na Unoeste [Universidade do Oeste Paulista] eu.... ou algum teatro também eu informo, por que é importante sair do bairro também. Acho que isso também é importante, sair um pouco do lugar onde mora, do bairro onde mora. Você não enxerga, você só enxerga aquilo ali. O meu aluno ou enxerga subemprego, ou ser do tráfico, ou ser polícia. [...] Ele não vê horizontes, sabe? E eu acho que.... quebrando estas barreiras, pelo menos as geográficas, você começa a ver outras possibilidades também.... Artísticas, de emprego, de tudo! (EXCERTO WESLEY, 2017)*

Assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois segundo Ellsworth (2005) são lugares “anômalos”, “peculiares”, “anormais”, “não próprio para”, a força

pedagógica de tais lugares também tem de ser vista a partir de uma perspectiva peculiar. Por isso, segundo a mesma autora, não devemos tomar as pedagogias que são produzidas em tais lugares apenas a partir “[...] do ‘centro’ dos discursos e práticas educativas dominantes – posição que leva o conhecimento a ser uma coisa já feita e o aprendizado uma experiência já conhecida” (ELLSWORTH, 2005, p. 5, grifo da autora). É preciso ter esses lugares a partir da sua potência pedagógica como possibilidades de multiplicar aprendizagens de si e dos outros sempre em construção, pois só assim sua força como pedagogia se torna mais aparente (ELLSWORTH, 2005).

## Inconclusões

Desde esta perspectiva, ainda pensando com Tardif (2012a; 2012b) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores e tomar o saber profissional da experiência dos professores como catalizador dos saberes pedagógicos, disciplinares, podemos inferir que a dimensão pessoal, a pessoa do professor seja também uma espécie de “catalizador” das experiências sofridas nos diversos trânsitos culturais – que são temporais, por serem datados, históricos; e são espaciais, por serem vividos em determinados lugares de aprendizagem e não outros.

Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura; saberes produzidos nas andanças do vir a ser, do conhecimento em construção sempre sujeito à ressignifi-

cação, que o professor Wesley denomina de “saberes da rua e da vida”.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas dos professores na forma de suas histórias de vida são processos reflexivos sobre o vivido e ganham sentido ao serem narradas, ao serem transformadas em enredos de histórias a serem contadas aos outros – professores, alunos, comunidade. Retomo a proposta de Larrosa (1996) para que pensemos na vida como um caminho, pois é nele, desde a recordação das múltiplas viagens que o produzem, que construímos nossa experiência através do que nos acontece, e que “[...] só pode ser interpretado narrativamente. É nas histórias de nossas vidas que os acontecimentos obedecem a uma ordem e a um sentido, a uma interpretação” (LARROSA, 1996, p. 469).

Assim, é aquilo que aconteceu a cada professor ao longo dos trânsitos culturais e lugares de aprendizagem que os tenham afetado – as incertezas, deslocamentos, inquietações, os questionamentos que os tocaram – os “transformam” no profissional docente, no “bom professor” que está nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais da Rede Pública de Ensino.

Mas uma história de vida só completa o seu curso reflexivo, capaz de produzir novos saberes [de experiência] ao ser contada, ao tomar a forma de narrativa exemplar compartilhada que, como argumentou Walter Benjamin (1993), está em falta na sociedade moderna empobrecendo processos de humanização. Invariavelmente, ao final de cada sessão de escuta e narração, os professores comentavam a necessidade de haver mais espaços/tempos de troca de experiências, de contar o que aconteceu e lhes aconteceu nas salas de aula e outros espaços/tempos da vida comum. Momentos não institucionalizados, com tempo para começar e tempo para acabar, com pau-

tas a serem cumpridas; mas momentos em que ao contar sobre o que lhes aconteceu, possam pensar, relacionar, transformar as práticas docentes e a partir do que lhes aconteceu, tocou e transformou, produzir novos saberes que lhes possibilitem enfrentar o cotidiano escolar e o ofício de ensinar na sua complexidade, contingência e incompletude.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Lara Tatiana (orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía**: exploraciones en los límites. Buenos Aires: FCE, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas, Vol. 1) 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 18 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José Domingos. Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educacion. **Roteiro**. Joaçaba, SC, UNOESC, v. 41, n. 1, p.15-40, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. New York: Routledge, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan./abr.2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 5 fev. 2021.

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura**. Barcelona: Alertes, 1996.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación, Madrid (ES), n. 350, p. 203-218, set./dec. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 6 reimp. México: FCE, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino?. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. (orgs) **Trabalho Docente e Saberes do Professor**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2012b. p. 27-41.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org) **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

Recebido em: 16/03/2021

Revisado em: 30/10/2021

Aprovado em: 03/11/2021

**Marta Campos de Quadros** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Presidente Epitácio. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Pública e Espaço Escolar (GPFOPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). *E-mail:* [radiocapelinha2@gmail.com](mailto:radiocapelinha2@gmail.com)

**Yoshie Ussami Ferrari Leite** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Coordena o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Pública e Espaço Escolar (GPFOPE) da Unesp. *E-mail:* [yoshie.leite@unesp.br](mailto:yoshie.leite@unesp.br)