

OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA AO INÍCIO DO MAGISTÉRIO: AS VISÕES DOS PROFESSORES INICIANTE EM RIO BRANCO, ACRE

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas.
Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br;

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, adrianaramos.ufac@gmail.com;

GIANE LUCÉLIA GROTTI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, gigrotti@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores que são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente. Para tanto, a pesquisa considerou, como base para fundamentação teórica, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, estudado por Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002), além de questões que envolvem a caracterização das experiências dos professores iniciantes, apresentadas por Huberman (1992). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia, que iniciaram suas atividades como unidocentes em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco, estado do Acre. Os resultados apontam que os sujeitos de pesquisa valorizam significativamente os saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Assim, procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos da formação e articulados aos possíveis materiais de trabalho, ou seja, das “ferramentas” mais utilizáveis no cotidiano da sala de aula. Portanto, são os saberes da (ainda breve) experiência que trouxe a eles mais tranquilidade para dar prosseguimento às atividades corriqueiras em suas rotinas como docentes.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Professores Iniciantes. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem do trabalho docente antecede e é parte de um longo percurso de escolarização, uma vez que a grande maioria dos docentes passou por um extenso tempo no ambiente da sala de aula (como discente). Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que os habilitarão a lecionar.

Ao dar credibilidade a este cenário, o presente estudo objetivou identificar os conhecimentos e os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores que são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente.

Destaca-se que, nos últimos 30 anos, há diversos estudos que investigam os saberes mobilizados e concretizados pelos professores no início de carreira, buscando compreender os fundamentos da atividade docente, bem como pressupor ações para a melhoria da formação inicial e continuada de professores. Como bem colocam Almeida e Biajone (2007, p. 283), é importante oferecer credibilidade à necessidade de iniciar um processo de “profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a história de vida do sujeito que se torna professor pode repercutir em suas ações profissionais. Tal história se constrói muito antes de sua escolha pelo magistério, ou seja, as experiências formadoras de origem familiar e/ou de convívio pessoal podem acontecer antes mesmo que a pessoa interprete que essas são experiências que podem se refletir no futuro profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

É nesse contexto que se ressalta a importância dos elementos que são adquiridos e mobilizados na história do profissional, ressaltando igualmente o reconhecimento dos chamados “saberes docentes”. Quanto a esses, Tardif e Raymond (2000) – e também Tardif (2002), em um estudo posterior, ainda mais detalhado – indicaram cinco gamas de saberes dos professores: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Tais saberes podem ser mais bem compreendidos a partir da apresentação do quadro abaixo:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

Dessa forma, observa-se o empenho em destacar os saberes docentes que repercutem na prática pedagógica dos professores, especialmente no início da trajetória destes profissionais, no magistério. De acordo com Franco (2016), a categoria indicada como “prática pedagógica” pode ser interpretada da seguinte forma:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, **na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante**, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542 – Grifos nossos).

É nesse contexto, em que a prática pedagógica revela um turbilhão perspectivas e expectativas profissionais, que se estabelece o início da docência – que, logicamente, antecede todas as outras fases da carreira do professor. Ao se pensar nos primeiros momentos de docência, reconhece-se

que os professores vivenciam um momento decisivo em suas vidas profissionais, sendo caracterizado por Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) como “rito de passagem”: o estágio em que o indivíduo abandona a condição de estudante e passa a assumir a postura docente.

É durante o rito de passagem que o professor experimenta algumas de suas ações mais decisivas para a construção de sua própria identidade profissional. Logo, reconhece-se a essencialidade em compreender as identidades profissionais como um resultado, simultaneamente, “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Ao se acreditar na influência do rito de passagem em toda a constituição da identidade profissional docente, reconhece-se que o estudo, aqui apresentado, concentra-se na seguinte problemática: quais são os saberes docentes em construção, construídos e mobilizados e/ou articulados pelos professores iniciantes que são vistos, por estes sujeitos, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente?

Diante desse cenário, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exhibe-se a “Metodologia”, com as principais indicações sobre os caminhos escolhidos para a coleta, análise e apresentação dos dados produzidos no estudo. Posteriormente, são oferecidos os “Resultados e Discussão”, o qual corrobora a análise dos dados ora apresentados. Por fim, tem-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma breve síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo dos saberes docentes mais valorizados pelos sujeitos de pesquisa.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos, orientados para este estudo, admite-se que este se trata uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas,

nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MINAYO, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados (em 2016), há menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

Aliás, há outras características importantes destes sujeitos de pesquisa que merecem ser ressaltadas: todos se graduaram em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e todos lecionaram como unidocentes em escolas de ensino fundamental, sendo que quatro deles atuaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Destaca-se a ativa condição de unidocente, na qual um mesmo professor leciona todas as disciplinas, responsabilizando-se pelo ensino não apenas de todos os conteúdos em uma classe, mas também pela integração da criança no ambiente escolar (LIMA, 2007).

Salienta-se também que, para a melhor compreensão das indicações dos sujeitos de pesquisa, estes foram nomeados com nomes de flores, estando caracterizados como Alfazema, Rosa, Margarida, Dália e Lírio – sendo, este último sujeito, o único do sexo masculino. Tais caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes que, mediante ciência e autorização por eles expressa, antecedeu da entrevista cedida por cada um deles, individualmente.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006). Observa-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Assim, há a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira

mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fundamental esclarecer que, a partir dos relatos dos sujeitos de pesquisa, serão abordados aspectos sobre a mobilização e/ou articulação dos saberes docentes tidos como fundamentais aos professores iniciantes, bem como as visões concebidas por estes profissionais diante dos primeiros momentos em que atuaram como profissionais na (diversa) realidade da sala de aula.

Assim, os sujeitos foram estimulados a apontar conhecimentos e saberes docentes considerados como mais importantes à prática pedagógica, por eles exercida, ao início da carreira docente. Ao fazerem tais apontamentos, os entrevistados foram também motivados a oferecer exemplos de situações que demonstrassem a articulação de tais conhecimentos e saberes com atividades concretas da docência e corriqueiras na sala de aula.

É interessante observar que os sujeitos foram unânimes em destacar que suas práticas pedagógicas são permeadas pelos conhecimentos de alfabetização e letramento (MACENA; PEREIRA, 2015). É interessante observar que tal menção aparece independentemente do ano de escolaridade para o qual os sujeitos lecionaram – ressaltando que Alfazema lecionou para alunos do 5º ano e Lírio lecionou em uma classe multisseriada de anos finais do ensino fundamental. Observa-se que, os relatos mencionados a seguir também mantiveram o anonimato da docente que lecionou esta disciplina aos sujeitos de pesquisa, sendo que a mesma é referenciada como “Professora Flor”.

Você vê de longe a Professora Flor, que é a alfabetização e letramento, da faculdade. Você fica tentando lembrar cada palavra do que ela falava, de como ela dizia o que era pra ser feito, e assim, a forma que ela ensinava a alfabetização e letramento de uma forma que não fosse aquela coisa da cartilha, que é uma coisa muito boa, né? Que era o que eu mais utilizava na sala. (Alfazema)

Eu acho que o conhecimento necessário pra lá foi a questão da disciplina de alfabetização e letramento, da Professora Flor; ela sempre passava vídeos de como alfabetizar, né, passava textos, apostilas, e isso contribuiu muito. (Lírio)

Os relatos de Rosa e Margarida, que debutaram na docência ao lecionar em classes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, respectivamente, trazem exemplos vivenciais de como esses saberes eram exercidos no cotidiano docente. É interessante perceber que, nos depoimentos, Rosa e Margarida dão exemplos diferentes da inserção dos conhecimentos sobre alfabetização e letramento nos saberes exercidos em sala de aula (MACENA; PEREIRA, 2015). Enquanto Rosa demonstra um trabalho similar à leitura de parlendas, Margarida indica práticas relacionadas às “pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro” (SOARES, 2004, p. 10).

No primeiro ano que eu lecionei, como eu trabalhei com alfabetização, então... assim, eu precisei foi realmente de saber coisas pra trabalhar alfabetização e letramento, né? Sobre como a gente passa um texto, como a gente deve expor o texto pras crianças? Eu procurei trabalhar com esses textos, para apresentar o texto e trabalhar com aquele texto a semana todinha, e ir cantando junto, todo dia, com eles com a régua e ir parando: “Onde que está a palavra tal?”. Isso até... até eles saberem identificar as palavras do texto, né?. (Rosa)

Foi a questão mesmo da alfabetização e letramento, aquela disciplina que a... A gente trabalha que vê as hipóteses, sabe? Foi assim, extremamente importante, embora muita coisa que a gente acaba, que quando a gente está fazendo o curso: “Ah, a gente nem vai utilizar isso na prática”, mas, querendo ou não, tudo tem uma ligação. Eu sempre precisei da hipótese de escrita, aquela que a gente dá... aplica pro aluno, pra ver se o aluno está silábico, alfabético, sabe? Eu sempre trabalhei com isso. [...] Em turma de alfabetização, não tem como você não utilizar alfabetização e letramento, porque você precisa saber o nível que os meninos estão pra você começar a partir daí. Turma de primeiro, segundo e terceiro ano, que é o ciclo da alfabetização, é indispensável você saber. [...] A Professora Flor que sempre fala: “O meu maior gosto é que eu sei que as meninas nunca vão esquecer de mim”; realmente, porque a disciplina que ela dá é alfabetização e letramento. (Margarida)

Os relatos acima apresentados corroboram a ideia apresentada pela tese de Lima (2007), ao indicar que os elementos constitutivos da identidade do professor polivalente é ser um alfabetizador. Esta mesma autora pressupõe que a alfabetização é fundamental para a realização das demais etapas, o que atribui ainda mais relevância ao trabalho a ser consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acrescida à ênfase dada aos saberes relacionados à alfabetização e letramento, adicionam-se os depoimentos que oferecem ênfase aos demais saberes relacionados ao ensino de outros conteúdos.

Quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o quanto a gente precisa, né? [...] Precisa muito das disciplinas de ensino de Ciências, ensino de Matemática. E é mesmo o que a gente... o que utilizamos na... utilizamos na sala de aula. (Rosa)

A questão da Matemática, o ensino de Matemática, o ensino de Ciências, isso me contribuiu, porque eu trabalhei com uma atividade de Ciências com eles que foi além das minhas expectativas; embora eles tivessem as dificuldades que eu tinha percebido. Mas, foi bom, eles já tipo se libertaram um pouco daquele nervosismo e tal, eles fizeram cartazes deles, coisas que eles nunca tinham feito, né? Fizeram com as coisas que eles já sabiam. Com relação a cartaz, eu tenho até imagens de alguns, né, que a gente fez. [...] Eu acho que a disciplina de alfabetização e letramento, e os ensinamentos de... Acho que me possibilitaram, sim, pra que eu conseguisse chegar a essas questões, né? (Lírio)

Os relatos anteriores trazem uma perspectiva importante para a interpretação do lugar que o domínio do conteúdo, a ser ensinado, ocupa na prática dos docentes iniciantes. Marcelo (1998), indica a importância em se oferecer ênfase ao chamado conhecimento didático do conteúdo, considerando não apenas as visões que ele oferece para a compreensão do processo de aprender a ensinar, como também incide sobre a formação dos professores, período em que “esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento” (p. 54).

Sobre a relevância do conhecimento sobre os conteúdos específicos, a serem ensinados pelo professor aos seus alunos, Nono e Misukami (2006, p. 388) também acrescentam indicações importantes sobre a essencialidade do domínio do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o que os professores ensinam como a forma como ensinam (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989). Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento dos alunos, do currículo, do contexto (WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987). Entretanto, a capacidade dos professores para propor

questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam (MCDIARMID, BALL e ANDERSON, 1989).

Indicações complementares, apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, levam ao apontamento das disciplinas relacionadas aos Fundamentos da Educação como importantes à prática do professor iniciante. Esse apontamento surge quando os entrevistados foram motivados a expressar a relação estabelecida entre o que foi aprendido, em termos de conhecimentos acadêmicos do curso de Pedagogia, e a realidade da sala de aula, enquanto professores iniciantes. É interessante observar que alguns entrevistados tendem a associar a expressão “conhecimentos acadêmicos” aos conhecimentos relacionados às disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia (ou seja: aos referidos estudos apresentados pela área de Fundamentos da Educação), como no depoimento apresentado por Margarida.

Bem, pensando assim em conhecimento acadêmico mesmo... Eu penso, na... Na disciplina lá de Psicologia da Educação, que a gente vive com uma diversidade de alunos, a família, os pais, às vezes não aceitam, e um pouquinho que a gente sabe já serve pra gente identificar algumas coisas, pra ir alertando. Então, eu acho que questão de sala de aula, as disciplinas já ensinam, as disciplinas práticas, elas são mais utilizadas, elas são superimportantes, mas as outras que não são tão práticas, as disciplinas mais teóricas mesmo, digamos assim, elas não deixam de ser importantes pra nossa reflexão, pra nossa prática como professor. (Margarida)

Em relação às questões sociais, já citadas por Margarida, acrescenta-se, também, o depoimento de Rosa. É importante ressaltar que os relatos destas duas entrevistadas pressupõem que o entendimento das disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação privilegia a compreensão da situação e da função social da escola, o que sugere um grande equívoco em proceder à “secundarização do conhecimento teórico do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica” (FREITAS, 2007, p. 1211), proposta que tem sido corrente nos debates mais recentes para a formação de professores.

É claro que quando eu cheguei na sala de aula, a gente pensa assim: “Ah, o que a gente vai fazer com essas disciplinas, de Filosofia, de Sociologia? Não vai nem precisar disso”. Então, assim, quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o

quanto a gente precisa, né? O quanto assim, todas as disciplinas, elas realmente estão ali pra formar um conjunto pra que você tenha condições de atuar em sala de aula. [...] Então assim, os conhecimentos dos fundamentos sociológicos, da Sociologia, né, da questão da Psicologia, de entender que aquela criança, naquele momento, a aprendizagem dela ia ficar difícil, entendeu, porque tinha uma que estava com aquela cena marcada na cabeça dela, do pai brigando com a mãe, puxando a faca, do pai sendo preso, da polícia entrando na casa, levando ele, né? Então assim, se eu não tivesse tido essas disciplinas pra que eu entendesse que isso interfere na ação de ensino, de aprendizagem deles, então, teria sido muito difícil, porque eu ia pensar que não tem nada a ver, ele está na mesma condição de igualdade que os outros, e não estava naquele momento, né? (Rosa)

Tanto Rosa quanto Margarida sugerem a importância (e a necessidade) dos estudos sobre os fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos. Essa visão, opõe-se à simples aceitação acrítica de “uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Contrapondo-se a esta visão, Lírio indica que alguns dos saberes da formação inicial para o magistério, oriundos dos estudos universitários, não serão aliados à prática docente, já que não podem ser articulados às experiências particulares que ele consolidou enquanto docente. Neste caso, faz-se importante considerar, também, que a socialização profissional do iniciante, em seu processo de aprender a ensinar, depende muito do contexto no qual ele leciona (MARCELO, 1998, NONO; MIZUKAMI, 2006).

Muito do que tem na bagagem teórica do curso, a gente nunca faz uso, nesse contexto, nessa experiência. É um choque de realidade muito grande. Aquilo que a gente pinta na nossa mente, “Ah, vai ser assim. Eu vou fazer igual a professora da Ufac falou”, nunca é assim, né? Porque o que a gente aprende é aquilo que dá pra usar no contexto de uma sala de aula boa, com alunos e tal. Mas, quando a gente vai pra uma sala igual lá, com a bagagem teórica que a gente tem, a gente não consegue encaixar a bagagem teórica que a gente tem com a que o aluno tem, nem com a que ele vai receber. É muita carência. Pergunto pra ti: tu acha que dá para encaixar assim? Não dá... Se fosse aqui [meio urbano] até que daria, mas lá não dá. (Lírio)

O depoimento de Lírio salienta, também, que, apesar de sua formação inicial ser apontada por ele como adequada, ainda existe um abismo entre

as *teorias professadas* pelos professores universitários e as *teorias praticadas*, exercidas pelos professores da educação básica egressos da universidade (NUNES, 2001).

Entretanto, é fundamental ressaltar que Lírio teve sua primeira experiência docente no meio rural, em uma escola/classe multisseriada. Como ele mesmo coloca, em condições ainda maiores de carência quando comparadas às escolas do meio urbano e de ensino seriado, condições essas que pressupõem a conhecida imagem em torno destas escolas/classes, historicamente consideradas como de segunda categoria (CARDOSO; JACOMELI, 2009). Entretanto, esta é uma realidade que não deve ser desprezada, porque ainda é constante, especialmente no estado do Acre (TERUYA et al., 2013). É preciso conceber a formação de professores iniciantes acreanos que viverão esta realidade – e sofrerão o “choque de realidade” pronunciado por Lírio.

É significativo ressaltar que as entrevistadas Rosa e Dália tiveram expectativas semelhantes quanto à partilha dos saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Carentes do auxílio de seus pares mais experientes e dos melindres da profissão, elas aparentam que procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de trabalho, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002). Com isso, elas demonstram certa tranquilidade para dar prosseguimento às atividades mais comuns em suas rotinas.

Nesse aspecto, é importante observar que, exceto por Alfazema, os sujeitos indicaram que os saberes da experiência são mais importantes que os saberes advindos das “ferramentas” necessárias ao ensino. Entretanto, é possível sugerir, ainda, que a busca de mais instrumentos de trabalho acontece, também, para o fortalecimento dos saberes da experiência. Ou seja: os instrumentos de trabalho (tais como programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento entre outros) para a composição do planejamento são adaptados gradativamente pelo professor iniciante, que busca ferramentas diversificadas de trabalho enquanto consolida sua experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

É significativo observar, também, que as entrevistadas que tiveram suas primeiras experiências na rede privada não fazem menção ao planejamento como um momento importante. Diante do relato de Margarida – e de suas vivências em uma escola privada e em uma instituição pública – sugere-se que o uso do material didático orientado e de uso obrigatório (em apostila),

muito comum na rede particular, faz com que esse momento do planejamento seja menos frequente que o programado para a rede pública.

Na escola particular, a gente tinha que seguir o material apostilado, ela [diretora – que era também coordenadora e proprietária da escola] não planejava com a gente, não. Mas... os planejamentos, da escola do Estado. Lá, nós planejávamos até demais, a gente até reclamava que era planejamento demais. A gente tinha o planejamento individual, individual assim, que era a coordenadora pedagógica. Tinha com os outros dois professores... todos os professores do segundo; esse era separado do planejamento da coordenadora. (Margarida)

Mesmo com uma vivência distinta, Lírio também faz relatos sobre seus momentos de planejamento, apesar das situações adversas impostas pelas condições da escola no meio rural.

Eu tinha o meu planejamento, eu anotava tudo no meu... meu caderno, os meus conteúdos, as minhas aulas, a forma como que eu ia ministrar a aula, e no período da manhã, eu me preparava nesse sentido. Lá, na casa onde eu ficava, eu ficava sozinho, né, a merendeira ia pra escola e eu podia ficar lá sozinho. Era até bom, porque eu dava uma olhada melhor nos livros que eu tinha levado e tal [...] Quando eu precisava de ajuda, ajuda mesmo, e eu ia para Rio Branco, pra zona urbana, eu pedia ajuda, algumas partes das vezes, da minha tia, professora, que, na época, ela era coordenadora também... (Lírio)

Assim como Lírio aponta a influência (e o auxílio) de sua tia na realização das atividades, outros entrevistados representaram vivências marcantes, na sala de aula, sob a influência do convívio pessoal. Logo, supõe-se que os saberes pessoais, oferecidos por meio do convívio com familiares e/ou com o ambiente de vida, são articulados às atividades docentes nas ações mais rotineiras. É possível sugerir que, de fato, os saberes pessoais estruturaram a personalidade e as relações que os professores têm com seus alunos (TARDIF, 2002).

Eu tinha um... Um aluno e ele tinha seis ou sete anos, aquela criança... Mas ele falava todo tipo de palavrão na sala de aula, era muito, muito mesmo. Eu dizia: “Uma palavra com P”, aí ele ia direto na palavra; naquela palavra... Era bem assim. falava assim, acredita? Credo... Eu falava com ele igual minha mãe falava comigo: “precisa lavar a boca com sabão, menino”! (Dália)

Quando eu saía pra levar os meus alunos pra educação física... porque tinha educação física, então, se é educação física, educação física eu não faço dentro da sala de aula e já acho errado. Eu sou mulher de educador físico, né, e vejo o exemplo dentro de casa como é que faz as coisas certas. Por que eu ia fazer educação física dentro da sala? (Rosa)

O combinado foi que eles poderiam me perguntar o que eles quisessem, tirar qualquer dúvida, e a gente ia conversar o mais abertamente possível; você não tem noção das coisas que eles me perguntaram? Eles me perguntaram tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. Eles me perguntaram como se dava a relação entre homossexuais, eles me perguntaram sobre pornografia, eles me perguntaram sobre sexo oral, sexo anal, me perguntaram... Crianças do quinto ano, tipo, nove, 10 anos. Eu respondi tudo! [...] Falei tudo pra eles. Tipo quando eu falo com ela, com a minha filha. Tipo a minha filha, ela me faz algumas perguntas assim, que eu fico me perguntando de onde ela tirou de ideia, e eles sempre já têm uma pré-resposta, né, quando eles te perguntam, eles só querem confirmar o que eles estão pensando, se é coerente ou não, e quando tu responde que não tem a ver com o que eles pensavam: “Você não sabe de nada”, tá entendendo? [...] Então, eu tinha que responder pra eles, eu tinha que falar, responder tudo mesmo... Se sou honesta com ela [filha], por que eu seria desonesta com os meus alunos? (Alfazema)

Eu fico pensando que Deus é tão maravilhoso... Me ajuda tanto... [...] Quando tem alguém dando mais trabalho na sala, eu respiro fundo, tento ficar calma e penso: “Deus, me ajuda, por favor!” Aí eu consigo ficar calma, me animo, dá pra continuar. [...] Foi Deus que sonhou essa profissão para mim... (Margarida)

Outra fonte de saberes, mencionada ocasionalmente por alguns entrevistados, é a formação escolar anterior, enquanto os sujeitos de pesquisa ainda eram estudantes da educação básica. Um dos relatos mais incisivos foi indicado por Alfazema, que apontou como as influências de uma professora ruim repercutiram no seu processo inicial de socialização profissional.

Na primeira série, né, na época... Na época em que eu estudava. Eu tinha verdadeiro pavor da escola, ela me dava medo. Não era bem da escola, era mais da professora. Eu ainda lembro bem o nome dela, a cara dela, entendeu? Então, eu penso nisso, eu penso sempre... Por exemplo, eu acredito que a leitura tem que ser um prazer, né, algo que você faz porque você gosta, você tem o prazer de ler. Eu tento mostrar isso pras... pros alunos. E... e, na minha época, a leitura era vista como um castigo: “Ah, você não está se comportando, você vai ler agora em voz alta agora”. Essa

professora, que eu te falei, fazia isso como um castigo, entendeu? Hoje não, hoje os alunos fazem questão de ler, de participar da aula, entendeu, eles fazem questão disso, eles não veem isso como algo ruim; na minha época, eu via como algo ruim, pra mim era... tipo assim, era o limite do castigo, entendeu? [...] Tudo que eu quero é nunca fazer o que ela fazia! (Alfazema)

Apesar dessa lembrança ruim, Alfazema guarda, também, lembranças importantes das ótimas vivências com seus professores no ensino fundamental. O depoimento a seguir mostra claramente como ela associa ótimas vivências na sala de aula: a primeira como aluna e a segunda como professora. Ressalta-se que estes depoimentos foram feitos em momentos distintos da entrevista, mas estão fortemente associados.

Foi na oitava série. Foi lá que eu conheci a minha melhor professora de português. A melhor do mundo! Ela lia e fazia a gente ler com prazer, com vontade com gosto. E ela não tinha uma receita de bolo; ela fazia com que a gente viesse além da escola, além do que a escola pedia pra gente ler. Quanto mais eu lia as coisas que ela mandava, mais eu tive vontade de ler [...] É lógico que eu quero plantar coisas boas nos meus alunos. Pois é... Sabe aquela professora da oitava série. Aquela minha professora que eu te falei? Eu imitava ela direto com meus alunos. Eu fazia momentos de leitura compartilhada igualzinho ela fazia. Ela me influenciou demais, tá entendendo? (Alfazema)

Alfazema demonstra, assim, que há influência de sua formação anterior, enquanto estudante do ensino fundamental, em suas ações como profissional do magistério. Logo, os depoimentos feitos por Alfazema dialogam diretamente com as indicações feitas por Tardif e Raymond (2000, p. 216):

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

É diante dessas influências que o professor forma/reforma sua identidade docente. Por isso, a associação entre os saberes e a identidade docente

são tão importantes à interpretação dos momentos marcantes de descoberta e sobrevivência experimentados pelos professores iniciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por identificar os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos sujeitos de pesquisa e tidos, por eles, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente, identificou-se que os professores iniciantes procuram, por meio especialmente dos saberes da experiência, associar os demais saberes em suas práticas pedagógicas.

São os saberes da formação, com o apoio dos saberes provenientes dos materiais de ensino, os mais incisivos para o trabalho docente do debutante. Os sujeitos de pesquisa relataram que, diante de dúvidas e angústias iniciais, a consulta aos materiais de ensino e a revisitação aos estudos das disciplinas realizadas na licenciatura foram frequentes. Assim, o suporte desses saberes os auxiliou na conquista de mais saberes da experiência.

Ressaltando a importância dos saberes da formação, os entrevistados apontam os estudos da disciplina de “Alfabetização e Letramento” como os mais importantes ao trabalho do docente em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que seus conteúdos se articulam às práticas que visam trabalhar hipóteses de escrita, diagnósticos de leitura e ações comuns relacionadas aos estudos de alfabetização. Os investigados destacam, também, que as disciplinas relacionadas aos “Fundamentos da Educação” são essenciais para a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos e o contexto de carência social no qual vivem, influenciando em suas interpretações sobre a realidade docente (e, principalmente, discente). É fundamental salientar, entretanto, que os saberes da experiência são marcadamente ressaltados como os mais importantes para uma prática mais segura.

Na verdade, os resultados aqui apontados sugerem que os sujeitos de pesquisa valorizam significativamente os saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Assim, procuraram compensar a inexperiência com a busca de saberes oriundos da formação e articulados aos possíveis materiais de trabalho, ou seja, das “ferramentas” mais viáveis ao cotidiano da sala de aula. Portanto, são os saberes da (ainda breve) experiência que trouxe aos sujeitos de pesquisa mais tranquilidade para dar prosseguimento às atividades corriqueiras de suas rotinas como docentes.

Os referidos achados da pesquisa reforçam a crença de que a longa trajetória de um professor (ainda iniciante) está permeada de múltiplos saberes e inumeráveis desafios. Tais desafios merecem ser considerados para a melhor iniciação dos professores no magistério, o que os levaria a desejar a docência como carreira – e não apenas como “destino”.

Portanto, é absolutamente necessário mais estudos sérios que apresentem – e pratiquem, como políticas públicas – estratégias para (re) conhecer que toda a escola precisa acolher estes profissionais, de modo que se sintam seguros, ao auxiliá-los a associar teoria e prática, articulando os saberes que já produziram e os tantos outros que ainda produzirão. Apenas assim, será possível sonhar (e alcançar) um cenário em que os professores iniciantes se sintam satisfeitos ao assumirem sua identidade docente como carreira a ser consolidada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Escolas Multisseriadas: dados preliminares. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no Brasil”, 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no

Brasil”. Campinas, SP: UNICAMP, **Anais...**, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

MACENA, P.L. PEREIRA, C.P. Professores Iniciantes e sua formação continuada para atuação nas classes de alfabetização de uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização – II CONBALF. Campo Grande, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PROFESSORES-INICIANTES-E-SUA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-PARA-ATUA%C3%87%C3%83O-NAS-CLASSES-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-DE-UMA1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

McDIARMID, W. G.; BALL, D. L.; ANDERSON, C. W. Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p. 193-205.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view-File/812/787>. Acesso em: 29 abr. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2015.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 25 nov. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERUYA, T.K. et al. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília v.94, n.237, p.564-584, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT. A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking**. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.