

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.083

# SABERES DOCENTES NO INGRESSO PARA O MAGISTÉRIO: OS PROFESSORES INICIANTES E O CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Objetivou-se descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério. Para tanto, a pesquisa considerou aspectos sobre a socialização profissional de professores/as iniciantes (Knoblauch, 2008), o choque de realidade vivenciado pelos/as docentes ao início da carreira (Veenman, 1984, 1988) e a mobilização de saberes docentes (Tardif; Raymond, 2000, Tardif, 2002). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sustentada pela aplicação de questionário e entrevista para a produção dos dados, analisados sob o suporte da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006). Os sujeitos de pesquisa, na etapa de aplicação de questionários, foram 10 egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (formandos/as de 2012, 2013 ou 2014) que lecionaram no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede estadual acreana entre os anos de 2013 e 2015. A etapa de entrevistas contou com cinco participantes da etapa anterior. Os resultados indicaram que há a demarcação incontestável da figura hierárquica da diretoria e o respeito a ela submetido. Entretanto, uma recepção acolhedora na escola é uma condição importante para a realização de um trabalho satisfatório nas primeiras classes. Reforçando o vínculo entre o processo de socialização profissional dos/as professores/as na escola e a construção dos saberes da experiência, alguns sujeitos citam o convívio entre os pares, especialmente no momento de planejamento pedagógico, como fundamental às primeiras práticas em sala de aula, destacando que

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Lavras – UFLA, [leticiamlribeiro@gmail.com](mailto:leticiamlribeiro@gmail.com);

certos artifícios de ensino são aprendidos somente no ofício da docência. Neste sentido, reconhece-se que os/as profissionais mais experientes precisam dedicar tempo (e paciência) aos/às iniciantes para integrá-los/as ao trabalho no magistério e para fortalecer o professorado na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Professores Iniciantes, Saberes Docentes, Socialização Profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que o professor iniciante enfrenta múltiplos desafios em sua inserção como profissional da docência. Portanto, o fato de apresentar interesse pelo processo de iniciação na docência, é também uma oportunidade de interessar-se por melhor compreender como este percurso de socialização profissional merece ser ressaltado e valorizado para a inserção dos novos profissionais do magistério e de seus saberes debutantes no ambiente escolar.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério.

Então para a melhor compreensão das duas categorias de estudo colocadas em destaque no presente texto – “saberes docentes” e “socialização profissional” – fez-se necessário referenciar as principais obras que não apenas conceituam essas duas categorias, como também as delimitam em um contexto escolar possível (e passível de múltiplas diversidades).

Reconhece-se como saberes docentes aqueles saberes que pertencem aos professores, os quais são temporais mobilizados e/ou desenvolvidos durante a carreira do profissional; ou seja: “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças” (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

Quanto à socialização profissional, é interessante indicar que, de acordo com a menção de Tardif e Raymond (2000), ela pode ser entendida como um processo fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas. Dessa forma, a socialização permite caracterizar as identidades 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). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o próprio profissional) e com seus pares (colegas de trabalho). É nesse cenário que se “estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho” (Dubar, 2012, p. 358).

De acordo com Lüdke (2001, p. 75), “é o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional”. Neste estudo, Lüdke

faz indicações direcionadas ao processo de socialização docente. Neste, a autora reforça que, apesar de ser um assunto pouco estudado na época, os trabalhos de Claude Dubar (1991) já tinham ganhado repercussão. A autora aponta ainda que, graças às pesquisas deste estudioso, surgiu seu interesse em estudar a temática – amplamente discutida nos trabalhos seguintes, por ela publicados.

Retomando a obra de Tardif e Raymond (2000), é preciso indicar a referência que esta também faz ao mesmo trabalho de Dubar (1991). Ao abordar a questão do estatuto profissional docente – entendido como o aspecto normativo o processo de institucionalização do professor – os autores remetem a questão da identidade docente, em uma visão sociológica, a qual articula dois processos heterogêneos: um processo pelo qual “os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado” e outro processo pelo qual estes indivíduos “entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (Dubar, 1991, p. 14) – sendo que, neste caso, a área específica é a docência.

Fato é: torna-se possível compreender o processo de socialização profissional – em quaisquer ocupações – como constituinte na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo vinculados aos pressupostos de uma determinada cultura ocupacional. Entretanto, a iniciação a esta cultura ocupacional apresenta desafios múltiplos – e, muitas vezes, dolorosos – àqueles que estão debutando na profissão.

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase na qual os professores vivenciam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* Tardif, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional. Assim, a compreensão dos elementos envolvidos, neste rito de passagem, pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (Gauthier, et al., 1998).

Quanto ao que Eddy chamou de rito de passagem, Huberman (1992) tem muito a contribuir, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos<sup>2</sup>. A *entrada na carreira*, por exemplo, é assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala

2 É importante ressaltar que o trabalho de Huberman (1992) foi criticado por outros autores (Gonçalves, 2000; Bolívar, 2002) que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos professores pela caracterização de Huberman. Bolívar (2002), por exemplo, argumenta que “as fases da vida profissional não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas”; ao

de aula, sendo estimada entre os dois e três primeiros anos de exercício docente. Sobre esta fase, o autor ressalta que “a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (p. 39). Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) – referenciados por Huberman (1992) – é nesse período que acontecem momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

A sobrevivência é encarada como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da disciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – o qual fora descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (Huberman, 1992, p. 39).

Neste contexto, salienta-se que o trabalho de Veenman muito contribui para a compreensão dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes nos primeiros anos de ensino. O autor realizou um estudo em nove nações (Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), entre os anos 1960 e 1984, e destacou a situação de discrepância entre as expectativas dos iniciantes e a realidade da profissão docente, assim que o ingresso na profissão se inicia.

Segundo Veenman, os novos profissionais são confrontados com a dura realidade das escolas, o que coloca em contradição os belos ideários concebidos durante a formação inicial. Assim, “a transição entre a formação inicial e a primeira regência pode ser dramática e traumática” (Veenman, 1984, p. 143 – tradução livre). É nesse contexto que repousa o “choque com a realidade”: um confronto entre o imaginário idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula. Em diálogo com as indicações de Veenman, Cavaco (1991) ressalta que os professores acabam por se tornar céticos e, com o avanço na profissão, per-

---

contrário: elas estão “imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem” (p. 52).

cebem as inúmeras limitações das condições de trabalho e os baixos salários, passando a investir em atividades não escolares.

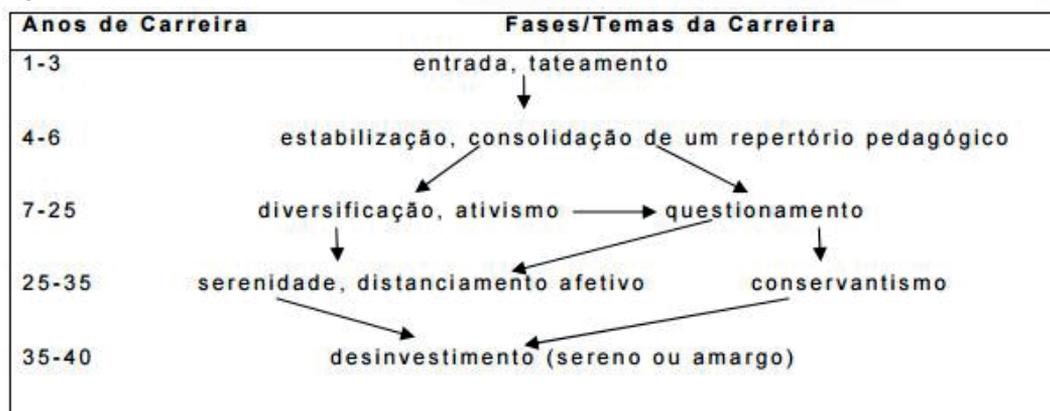
Já a descoberta, é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (Gabardo; Hobold, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (Huberman, 1992, p.39).

Além da primeira fase, de entrada/ tateamento (três primeiros anos de exercício docente), Huberman também delimita outras fases seguintes na carreira do magistério. A figura a seguir oferece uma descrição mais sistemática do ciclo profissional proposto por Huberman.

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Diante desse breve panorama, 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, têm-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que descrevem os saberes docentes e as questões que envolvem a socialização profissional dos professores que foram sujeitos da pesquisa em tela.

## 2 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.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse ponto da pesquisa, os sujeitos foram estimulados a recordar os primeiros momentos na escola em que iniciaram a docência como professores regentes e, assim, descrever lembranças fundamentais para caracterizar o papel dos saberes docentes nestas vivências iniciais.

Logo, é interessante ressaltar como duas entrevistadas, Dália e Rosa, recordam-se do desinteresse e das imposições da gestão nos primeiros momentos que ingressaram na escola – aceitas por elas sem quaisquer discussões. É perceptível que os professores iniciantes sentem-se essencialmente distantes das esferas de poder da escola e, com isso, não se sentem autorizados a verbalizar suas opiniões, aceitando as ações da gestão sem questionamentos (Knoblauch, 2008). O depoimento de Dália retrata bem esta realidade.

*A diretora só, só ela que me recebeu. Ela me pegou, foi lá, me mostrou a sala que eu ia ficar, falou o horário, mas... foi só isso mesmo. Ela falou assim: "Segunda-feira, você vem trabalhar, você começa", aí... sinceramente, eu era muito verde, não sabia de nada, meu Deus do céu!, Se for lembrar assim, eu não sabia. Não tinha material também. [...] Eu acho que bem recebida seria se ela dissesse: "Olhe, essa aqui é a rotina, os meninos estão estudando isso, tem livro aqui, você pegue, pesquise isso, isso e isso, está aqui o material", mas não, não foi nada disso. (Dália)*

Em diálogo com o apontamento apresentado por Dália, que indica como uma escola deve receber bem uma docente, Rosa fez indicações de como uma instituição é capaz de acolher, de maneira tranquila, uma professora iniciante. O relato de Rosa, apresentado a seguir, reflete a sua própria recepção na primeira escola em que atuou como regente de classe. Neste depoimento, Rosa apresenta um "rito de passagem" feliz, apesar dos conflitos que permearam sua saída da posição de estudante para o reconhecimento de sua condição profissional (Eddy, 1971 *apud* Tardif, 2002), o que principiou bem durante sua formatura.

*Na primeira escola, eu fui recebida muito bem, muito bem mesmo assim; e eu estava ainda me formando, começando tudo... Então assim, eu entrei na semana de atividades de comemorações, entendeu? Era aula da saudade, a minha colação de grau, a minha festa, tudo lindo... Então, entrei nessa semana, e aí... assim, a gestora, ela foi superbacana comigo, entendeu, me ajudou a ajustar os meus horários pra que eu pudesse estar participando das comemorações, da formatura mesmo, entendeu? Recebi todo o apoio dela, da coordenadora, em relação à turma... E ia ser a minha primeira*

*turma... [...]Foi muito legal assim, foi uma equipe assim, nota 10; de vez em quando, eu vou lá matar a saudade do pessoal porque foi muito bom!*  
**(Rosa)**

É significativo observar o entusiasmo inicial e a satisfação de Rosa ao receber sua primeira turma, vivendo seus primeiros momentos de descoberta como docente (Huberman, 1992), ao ser recebida na primeira escola em que lecionou. Entretanto, não é essa a mesma reação por ela apresentada ao descrever suas vivências na segunda escola em que leciona. O relato a seguir explicita um dos momentos em que Rosa questionou sua visão idealista diante da profissão (Veenman, 1984).

Faz-se importante ressaltar também que, na primeira escola em que trabalhou, Rosa atuou como professora temporária; já na segunda escola, Rosa assumiu a condição de docente efetiva. Apesar de atuar como professora temporária, Rosa sentiu-se muito mais partícipe das questões escolares na condição de professora temporária na primeira escola em que lecionou, por quatro meses, apesar do desafio de receber uma turma com alunos que aparentavam ter dificuldades de aprendizagem. Na segunda escola, em que atuou como professora efetiva, também por quatro meses, a recepção (ou a ausência desta) é transmitida como um sinal de decepção no relato de Rosa.

*Já na segunda escola não foi muito bom, porque eu entrei no lugar de uma professora que eles gostavam muito, que era provisória, infelizmente, então assim, tiraram ela pra colocar uma efetiva, então... Eu fui recebida assim... colocaram uma barreira, né? [...] Então, no primeiro dia que eu cheguei, já pra dar aula, a diretora ainda não estava na escola, né, então, eu cheguei, já tinha dado o horário, os alunos estavam dentro de sala, eu cheguei, entrei pra sala de aula, e aí eu estava lá já me apresentando pros alunos, explicando a situação, e a coordenadora chegou, bateu na porta! Aí... aí perguntou quem eu era e tal, aí eu falei que eu tinha me apresentado na sexta-feira, tinha conversado com a diretora, e que eu era a nova professora, e como eu cheguei, perguntei, não tinha ninguém, entrei pra sala e fui dar a minha aula. Aí ela ficou meio assim, né, e tal. **(Rosa)***

As distintas caracterizações feitas por Rosa, quanto ao ingresso nas duas escolas em que lecionou, se relacionam à forma como o núcleo gestor recebeu a professora iniciante. Dessa forma, como bem coloca Mizukami et al. (2002), percebe-se como é importante que o professor se sinta parte da escola em que trabalha, recebendo apoio e assessoria da direção da instituição em que leciona.

Os estudos de Knoblauch também auxiliam na interpretação do papel da coordenação escolar, tanto no primeiro momento de ingresso na nova escola quanto no desenvolvimento das atividades docentes. De acordo com a autora, este momento de partilha é fundamental para o bom caminhar das atividades docentes.

No presente estudo, o momento de planejamento, com o auxílio da coordenação pedagógica, é visto de maneira distinta pelas entrevistadas, o que pode ser explicado pelos diferentes profissionais e relações de convívio compartilhadas pelos sujeitos de pesquisa não apenas com os profissionais da coordenação pedagógica, como também com os demais professores.

É significativo ressaltar que as entrevistadas 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 a relação entre os dados da entrevista, analisados nesta seção, e os dados obtidos na seção anterior, por meio da análise dos questionários. Neste caso, exceto pela Docente 1N (Alfazema), os demais 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, 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 estruturam 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)*

É possível perceber que os saberes pessoais muito auxiliam esses docentes quando necessitam consolidar o vínculo entre o processo de socialização e os saberes da experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer que o trabalho buscou descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério, é possível garantir que este objetivo foi atingido.

Os resultados indicaram que há a demarcação incontestável da figura hierárquica da diretoria e o respeito a ela submetido. Entretanto, uma recepção acolhedora na escola é uma condição importante para a realização de um trabalho satisfatório nas primeiras classes.

Nesse mesmo aspecto, é importante perceber que, reforçando o vínculo entre o processo de socialização profissional dos/as professores/as na escola e a construção dos saberes da experiência, alguns sujeitos citam o convívio entre

os pares, especialmente no momento de planejamento pedagógico, como fundamental às primeiras práticas em sala de aula, destacando que certos artifícios de ensino são aprendidos somente no ofício da docência.

Neste sentido, reconhece-se que os/as profissionais mais experientes precisam dedicar tempo (e paciência) aos/às iniciantes para integrá-los/as ao trabalho no magistério e para fortalecer o professorado na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

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

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, 1997, p. 21-50.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

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

DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Collin, 1991.

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

FARIAS, M.V.O. **Formação Docente e Entrada na Carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2009. 209fl. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FIELD, K.. **Teacher development**: A study of the stages in the development of teachers. Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, V. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.

GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**: o caso dos professores de matemática da UFPA. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 176fl. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=105545](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105545). Acesso em: 05 abr. 2016.

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.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Ed. ASA, 2001.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/4.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 14 dez. 2015.

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

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

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, M.G.C.A.; SANTOS, J.V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4426.pdf>. Acesso: 15 dez. 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. . 13-34.

PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013.

Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3964>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RAYMOND, D., LENOIR, Y. Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelas: **De Boeck, Perspectives en Éducation**, AQUFOM, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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 <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1979.