



**SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA:
APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Didactic-pedagogical knowledge in the first years of teaching: notes for teacher training

Anderson Moreira da Silva [andejs18@gmail.com]

Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Rua R, 15, Jatobá, Vitória da Conquista, BA

Edinaldo Medeiros Carmo [medeirosed@uesb.edu.br]

Departamento de Ciências Naturais
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Estrada do Bem Querere, km 4, Vitória da Conquista, BA

Sandra Escovedo Selles [escovedoselles@gmail.com]

Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, D 201 - São Domingos, Niterói - RJ

Resumo

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objetivo compreender como os/as professores/as de Ciências e Biologia, no início de carreira, constroem saberes didático-pedagógicos nas suas práticas cotidianas. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada, desenvolvida com quatro professores das disciplinas escolares Ciências e Biologia, em escolas públicas, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. A Análise de Conteúdo foi empregada, mediante uma imersão nas narrativas dos/as professores/as, por meio da qual analisamos o contexto das suas práticas, o que nos permitiu registrar *modos de fazer* docente. A análise sugere que parte dos saberes didático-pedagógicos desenvolvidos pelos/as professores/as no início da atuação profissional é situada, isto é, constituída por meio de uma articulação entre conhecimentos aprendidos na formação inicial e aqueles que emergem da ação no contexto da sala de aula, o que possibilita a construção de um estilo próprio de ensinar, favorecendo o emergir de *artes de fazer* (Certeau, 1994). Nesse sentido, formas particulares são criadas ao abordar o conteúdo das disciplinas escolares em situações reais de ensino, proporcionando a construção dos saberes em início de carreira.

Palavras-chave: Saberes docentes; Docentes em início de carreira; Formação de professores de Ciências e Biologia.

Abstract

This study presents the results of qualitative research that aimed to understand how science and biology teachers build pedagogical knowledge in their daily practices at the beginning of their careers. The data were produced through a semi-structured interview developed with four science and biology schoolteachers in Vitória da Conquista, Bahia. The analysis took place through content analysis techniques. Through an immersion in the teachers' narratives, we analyzed the context of their practices, which allowed us to document the ways of teaching and class management. The analysis suggests that part of the pedagogical knowledge developed by teachers at the beginning of their professional activity is constituted by an articulation between knowledge learned in initial training and knowledge that emerges from action in the classroom context. This process allows the construction of own teaching style, favoring the emergence of the *arts of doing* (Certeau, 1994). In this sense, particular forms are created when approaching the content of school subjects in genuine teaching situations. It allows the construction of knowledge at the beginning of a career.

Keywords: Teaching knowledge; novice teachers; science and biology initial teacher education.

INTRODUÇÃO

A literatura sobre professores/as iniciantes evidencia que os primeiros anos de atuação constituem uma etapa de intensa produção pedagógica na vida do professor, corroborando a compreensão de que a formação docente não se completa com o término da licenciatura, mas prossegue como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens que visam promover o desenvolvimento profissional (Almeida *et al.* 2020; Barbosa & Barboza, 2020; Gimenes, Rivas, & Silva. 2018; Machado, 2017; Ilha & Hypolito, 2014; Nunes & Cardoso, 2013; Romanowski & Martins, 2013; Souza & Rocha, 2013).

Referências de contextos fora do Brasil também se debruçam para compreender os desafios e o aprendizado profissional nos primeiros anos de docência. Maskit (2014) relata alguns desses desafios, como a constatação das disparidades entre as expectativas de seu papel como professor/a e a vivência cotidiana dos primeiros anos e, assim, evidencia as diferenças provocadas pela transição entre ser um/a futuro/a professor/a e ser um/a professor/a novato/a¹. O autor também discute o reconhecimento da complexidade da docência e da ampla variação dos papéis que os/as novos/as docentes têm que assumir, diante da diversidade dos sujeitos com que passa a conviver e da grande responsabilidade desses papéis. Portanto, trata-se de uma fase crucial para o desenvolvimento da carreira que provoca um profundo impacto para o desenvolvimento de modos de entender e desempenhar a profissão.

Com efeito, esse processo em nada se configura como linear ou mesmo trivial, pois, segundo Tardif (2002), para que os professores/as iniciantes contornem os obstáculos da inserção na docência é fundamental que, além de conhecerem sua matéria, sua disciplina e seu programa, desenvolvam um saber prático baseado na experiência, algo que é construído em conjunto com seus pares. A interação com os pares, destaca esse autor, favorece as trocas com os docentes mais experientes e estas terão papel crucial no desenvolvimento dos seus próprios saberes.

Desse modo, entendemos que os/as docentes utilizam os conhecimentos apropriados na formação inicial como base para produção de saberes didático-pedagógicos intrínsecos ao seu trabalho cotidiano, efetuando revisões e ressignificações (Carmo & Selles, 2018). Os saberes didático-pedagógicos, como parte da formação profissional, mesclam-se aos saberes conceituais e explicitam a heterogeneidade dos saberes docentes, conforme assinala Tardif (2002, p. 262, grifos nossos): “[...] *ele [o docente] também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos **conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional [...]***”. Isso já indica que a prática dos/as professores/as é um espaço formativo e de aprendizagens específicas ao fazer pedagógico, algo não plenamente antecipado pela formação inicial. Logo, atuar profissionalmente no cotidiano escolar, ensinando a disciplina às turmas de estudantes e interagindo com os pares, demanda não apenas a mobilização dos diversos saberes docentes, mas, saber articulá-los ao contexto de trabalho, abrindo-se a novos aprendizados.

Nessa perspectiva, vários são os saberes envolvidos na ação pedagógica dos/as professores/as, desde conhecimentos específicos do conteúdo, noções sobre a dinâmica da escola, o contexto de trabalho, as histórias de vida e as realidades socioculturais dos alunos, entre outros que constituem uma dimensão prática do currículo ainda não vivenciada plenamente pelos novatos. Ao evidenciarem a complexidade da docência inicial, esses saberes passam a ser mobilizados, aprimorados e articulados no processo de aprendizado da profissão. Tomando como pressuposto epistemológico essa complexidade e a confluência de saberes que envolvem o início da atuação docente, o objetivo que orienta o desenvolvimento da pesquisa é compreender como os/as professores/as de Ciências e Biologia, no início de carreira, produzem saberes didático-pedagógicos. Articulando as ideias de saberes docentes de Tardif (2002) com os conceitos de prática cotidiana e tática de Certeau (1994), a análise incidiu sobre essa produção nos primeiros anos de atuação profissional de um grupo de docentes licenciados em Ciências Biológicas. A questão central da pesquisa abrange os modos de aprendizado desses docentes, de modo a compreender como mobilizam seus saberes quando passam a assumir autonomamente suas turmas.

Cabe esclarecer que, neste texto, os conceitos *conhecimento* e *saber* foram tratados como equivalentes, embora se reconheça que, mesmo não consensualmente, existem algumas distinções. De modo geral, conforme destaca Carmo (2013), o termo *conhecimento* tem sido entendido como a produção científica validada e transmitida socialmente por diversos meios de disseminação, dentre os quais a escola desempenha um papel substantivo. Por sua vez, o termo *saber* sugere um sentido mais amplo, incluindo não somente os conhecimentos legitimados cientificamente, mas, também, outros saberes que circulam

¹ É possível encontrar denominações para o/a professor/a no início de carreira, como o uso de *novato/a*, expressão derivada do termo inglês *novice*. Neste artigo, o emprego de professor/a novato/a será feito com menor frequência.

socialmente. Portanto, autores como Lopes (1999) defendem que, do ponto de vista filosófico, os termos saber e conhecimento podem ser considerados sinônimos e não hierarquizados. Sem aprofundar essa polaridade conceitual, sobretudo pela coexistência dos dois termos na língua portuguesa, o termo saber será preferencialmente utilizado ao longo do texto, coerente com os estudos dos pesquisadores canadenses com quem estabelecemos os diálogos teóricos.

Levantamentos bibliográficos realizados por Machado (2017), Gimenes, Rivas e Silva (2018), Gama e Motta (2018), Almeida *et al.* (2020) e por Barbosa e Barboza (2020), demonstraram que estudos envolvendo o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, embora sejam de grande relevância formativa, ainda são pouco expressivos na realidade brasileira. Diante disso, destacamos a importância de que investigações sobre essa temática sejam ampliadas, aprofundadas e assentadas em bases empíricas para adensar o entendimento dessa etapa da carreira e projetar caminhos para a formação docente.

Reconhecendo a importância do investimento em pesquisas que se voltem para os saberes docentes produzidos no início da profissão, no caso específico dessa investigação, consultamos duas plataformas de trabalhos acadêmicos — da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — e não encontramos trabalhos que relacionassem o início da carreira com a produção do saber didático-pedagógico, nos termos defendidos por Tardif (2002). Essa constatação reforça a pertinência do investimento que fizemos para realização deste estudo.

As abordagens teóricas que agregamos neste artigo estão comprometidas com o entendimento das práticas docentes em uma perspectiva não normativa, cujo propósito é superar visões tecnicistas. Pesquisas orientadas por essas visões descontextualizadas e simplistas realçam no/a professor/a suas fragilidades conceituais, em detrimento das condições de produção de suas práticas, considerando-o/a mero/a executor/a. Em outras palavras, há de se desistir de investigar a docência e os docentes sobrevalorizando o *déficit* (Gama & Motta, 2018, Gama & Terrazzan, 2012; Santos, 2011) e, comumente, para fornecer listas de recomendações a serem seguidas (Selles, 2015). Ao estabelecer diálogos entre as práticas cotidianas dos/as professores/as de Biologia e os referenciais que sustentam este estudo, pretendemos dar visibilidade ao desenvolvimento de saberes profissionais oriundos dessas práticas cotidianas e dos *modos de fazer* destes/as professores/as. Por conseguinte, defendemos que uma das instâncias de construção do saber docente tem lugar nas aulas de Ciências e Biologia, quando saberes provenientes de diversas fontes são mobilizados e combinados pelos/as docentes (Carmo & Selles, 2018).

Cabe considerar que a formação inicial ainda opera com limites para o desenvolvimento dos saberes imbricados na ação pedagógica, seja porque a organização curricular dos cursos de licenciatura não contempla uma imersão mais duradoura no universo escolar, seja porque há vivências e saberes que não preexistem ao ingresso profissional. Entretanto, a ação interativa nos espaços escolares, nas salas de professores/as e nas salas de aula proporciona uma experiência *suis generis* fundada na troca com os pares e na relação com os estudantes. É na contingência do trabalho cotidiano que saberes cruciais para o exercício profissional são construídos (Tardif, 2002). Assim, por entendermos a importância do saber que é desenvolvido na prática e, cientes da relevância que a prática cotidiana possui para compreendermos a produção docente, abordaremos este aspecto, mediante diálogo com Michel de Certeau. A partir de seus estudos analisamos as táticas desenvolvidas nos cotidianos dos/as docentes iniciantes. Ao final, o artigo indaga seus resultados para provocar uma reflexão acerca do papel da universidade e da escola no apoio aos professores novatos.

APRENDIZADO DOCENTE COMO INICIAÇÃO À CAÇA NÃO AUTORIZADA

As práticas cotidianas são diversas e singulares e se expressam por maneiras próprias de fazer e de estar no mundo, seguindo lógicas articuladas sobre as circunstâncias oportunas na realização de determinadas ações (Oliveira, 2008). Nesse sentido, esta autora salienta que, nas histórias narradas pelos sujeitos docentes, encontramos o entusiasmo da atuação criativa e da invenção para além das regras, um contato que nos permite perceber as ações que descrevem nessas histórias. Ao observá-las e registrá-las, temos a possibilidade de construir novos sentidos para a atuação docente. Alves (2008) ressalta que nas

pesquisas sobre o cotidiano² é importante entender como nele as histórias dos docentes se inscrevem, continuamente, umas sobre as outras. É necessário tentar entender o que está por trás de cada acontecimento, pois em cada acontecimento outros tantos se escondem, o que demanda “[...] executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (Alves, 2008, p. 42).

Para buscar a compreensão de alguns sentidos inscritos no cotidiano dos docentes participantes na presente pesquisa, os estudos de Michel de Certeau contribuem com conceitos importantes e, por este motivo, apresentamos algumas ponderações para fundamentar a nossa discussão. De acordo com Certeau (1994), nas ações cotidianas é preciso atenção ao não visível em um primeiro momento, isto é, aquilo que silenciosamente nelas circula em meio ao que é imposto, escrito, pré-fabricado e instituído aos sujeitos. Associamos essas ponderações com o trabalho dos/as professores/as ao considerar que estes estão submetidos a prescrições curriculares, ao controle sobre sua ação pedagógica e às demais codificações próprias da profissão. Inspirados em Certeau e dialogando com Carmo e Selles (2018), entendemos que no cotidiano escolar os/as docentes não se entregam docilmente a esses modos de controle; em suas maneiras de fazer, astuciosamente, subvertem o prescrito e constroem saberes didático-pedagógicos na prática cotidiana, segundo as condições de suas experiências e para serem coerentes com os princípios pedagógicos que defendem.

Os conceitos de *estratégias* e *táticas* abordados por Certeau (1994) trazem contribuições significativas para o estudo da ação docente, pois, na perspectiva apresentada pelo autor, é destacada a importância de se olhar para as práticas cotidianas como espaço de produção anônima em que as sutilezas, nuances e os movimentos circulam silenciosamente nos espaços estabelecidos. Essas ações silenciosas só são vistas por meio de olhar não generalizado. As noções de estratégias e táticas de Certeau diferenciam-se dos significados mais frequentes que são atribuídos a esses termos. Para o autor, estratégias são as ações e concepções próprias de uma instância de poder instituído, na gestão de suas relações com sujeitos reais que, a princípio, submetidos a este poder, desenvolvem ações instituintes. Já as táticas, constituem as ações calculadas e determinadas pela ausência de um lugar próprio; seu lugar é o do outro. Por essa condição de não ter um lugar próprio, as táticas operam em um terreno que lhes é imposto, organizado e controlado externamente. Neste sentido, em oposição às estratégias que visam à reprodução, ao mapeamento e à imposição, as táticas originam diferentes maneiras de fazer, que são resultantes das astúcias dos consumidores e da capacidade de inventar.

Com base no estudo sobre as práticas cotidianas realizado por Certeau (1994), Oliveira (2008) assevera que estudar o cotidiano escolar é um trabalho de busca de compreensão das táticas e dos usos que os/as professores/as desenvolvem no seu trabalho pedagógico. Além disso, Oliveira (2008) defende que a vida cotidiana nas escolas é um espaço de práticas invisíveis ao olhar totalizante. É nesse lugar que os/as professores/as desenvolvem formas específicas de operar por meio de táticas. Tomando como base essas reflexões, os conceitos de estratégia e de tática de Certeau foram centrais para o escopo desse estudo.

Os conceitos de tática e de estratégia advindos dos estudos de Certeau foram operacionalizados na análise e colocados em diálogo com os estudos de Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2002), autores que defendem o ofício docente como uma atividade que envolve diferentes saberes profissionais. Nesse diálogo, um conceito frutífero para nossa análise é o de gestão da classe, pois evidencia o espaço de decisão e de interação, segundo o qual os docentes se comprometem e resistem a imposições. Para Gauthier *et al.* (2013), a atividade docente se estrutura em torno de duas dimensões fundamentais, a gestão do conteúdo e a gestão da classe. Esta última “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 240).

Tardif (2002, p. 219) também reconhece essas duas dimensões e ressalta que “[...] a transmissão da matéria e da gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão”. Essa afirmação do autor é particularmente significativa para o presente estudo, pois nos permite reconhecer que a gestão do conteúdo e a gestão de classe são dimensões complexas da docência, submetidas aos condicionantes da profissão e atravessadas pelos saberes que a constituem e a distinguem de outras profissões. Conjugando essas duas dimensões no cotidiano da sala de aula, o corpo de profissionais atua pedagogicamente com saberes específicos construídos em uma formação embasada teoricamente e especializada, ao mesmo tempo que é resignificada por saberes oriundos de diversas fontes³. Portanto, esse

² Embora utilizemos de alguns conceitos próprios do campo do cotidiano, o presente estudo não se trata de uma pesquisa que se defina nesse campo. A inclusão de termos típicos de pesquisas dessa natureza se dá por encontrarmos nele aportes para entender como os/as professores/as produzem seus saberes diante da sua prática cotidiana.

³ De acordo com Tardif (2002), o/a professor/a se serve de sua cultura pessoal, proveniente de sua cultura escolar anterior e de sua

entendimento reforça a necessidade de que pesquisas sobre a docência adensem sua compreensão acerca desta profissão e abandonem os horizontes tecnicistas que nada mais fazem do que identificar o *déficit*.

Consoante a essa compreensão de docência, o trabalho dos/as professores/as é desenvolvido dentro de um sistema organizacional relativamente estável e uniforme. Assim, não ensina quem quer, ensina quem sabe, pois é necessária uma permissão legal para isso. Contudo, tão importante quanto o dispositivo legal do licenciamento autorizado por um diploma, a atuação dos docentes é legitimada pelo maior recurso que possuem e mobilizam para ensinar os seus saberes (Tardif & Lessard, 2014). Portanto, o/a professor/a não nasce sabendo ensinar, agir e pensar pedagogicamente, mas vai elaborando esses saberes ao longo de uma formação profissional que seja sólida e, posteriormente, pela produção de saberes advindos de uma certa alquimia de suas experiências com outros saberes que se amalgamam.

Tardif (2002) defende que a questão do saber dos/as professores/as não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos/as professores/as, tampouco separada do contexto no qual estes/as estão mergulhados. Por isso, ressalta que é impossível compreender a natureza do saber desses profissionais, sem colocá-los em íntima relação com o que fazem, pensam e dizem nos espaços de trabalho cotidianos. Portanto, o saber dos/as professores/as só pode ser entendido em íntima relação com seu trabalho na escola e na sala de aula. Para compreender as dimensões envolvidas na produção desse saber nos primeiros anos da docência é preciso ouvi-los/as neste momento de sua carreira.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os estudos de natureza qualitativa consideram as relações, os processos e os fenômenos, por meio da valorização da experiência vivida pelos seres humanos. Essas características dialogam diretamente com os propósitos desta investigação, uma vez que esta envolve professores/as de Ciências e/ou Biologia iniciantes, na perspectiva de compreender como eles/as constroem saberes didático-pedagógicos em seus cotidianos escolares.

O campo de estudo envolveu quatro escolas da rede pública, localizadas na zona urbana. Antes de iniciarmos o trabalho de campo, o projeto de pesquisa foi enviado para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de modo que foi aprovado mediante parecer nº 20362819.7.0000.0055. Os contatos com os/as professores/as envolveram uma negociação acerca dos propósitos da pesquisa e, para tal, as escolas foram visitadas, formalizando, assim, o convite para participar da investigação. Estabelecemos que os/as participantes deste estudo seriam professores/as de Ciências e/ou Biologia (1) com vínculo na rede pública de ensino, (2) com formação em licenciatura específica, no caso, Ciências Biológicas, e que (3) tivessem até cinco anos de atuação profissional.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras e um professor que atendiam os critérios estabelecidos previamente. Autores como Amado e Ferreira (2017), Bardin (2011) e Minayo (2013) destacam a riqueza deste instrumento para a investigação qualitativa e sua adequação para a pesquisa com pessoas, principalmente em relação às práticas cotidianas, pois, embora questões sejam propostas, os entrevistados também dirigem o curso de seus depoimentos. Estas entrevistas foram gravadas, mediante consentimento prévio dos/as professores/as e, posteriormente, transcritas. No momento da transcrição foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados. Estes foram chamados por Marli, Norma, Olinda e Robson, nomes que fazem referência a professores que marcaram a trajetória escolar de um dos autores, mas não identificam os sujeitos alvo da pesquisa. A síntese do perfil dos docentes participantes desta investigação pode ser observada no quadro a seguir (Quadro 1).

A análise das transcrições das entrevistas ocorreu por meio da Análise de Conteúdo, por isso, elas foram organizadas em categorias construídas *a posteriori*. Seguindo as orientações dessa abordagem metodológica, o conteúdo das entrevistas foi disposto em unidades de contexto e unidades de registro para melhor sistematização dos dados. A Análise de Conteúdo abrange várias modalidades, no entanto, utilizamos a Análise Temática, pois suas características se ajustavam adequadamente tanto ao objeto, quanto ao objetivo da pesquisa. Em termos operacionais, isso implicou tanto nas etapas de pré-análise e na exploração

história de vida, de conhecimentos disciplinares construídos na universidade e de conhecimentos didáticos e pedagógicos originários da formação profissional. Também se apoia em conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, além de se basear em seu próprio saber relacionado à experiência de trabalho, em experiência de outros/as professores/as e em tradições peculiares ao ofício docente.

do material empírico quanto na interpretação. Por meio destas etapas foi possível identificar e problematizar concepções explícitas e implícitas que expressavam diversos sentidos dos saberes atrelados às narrativas. Para esse processo de significação, produzimos um diálogo entre as ideias problematizadas com produções ou informações advindas de outros estudos no âmbito do campo teórico ao qual este estudo se filia.

Quadro 1 – perfil dos professores participantes da pesquisa.

Docentes	Idade	Tempo de atuação profissional	Jornada semanal	Disciplinas ministradas	Turmas que lecionam
Marli	26	3 anos	40 horas	Ciências e Biologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio
Norma	30	1 ano e 2 meses	40 horas	Ciências e Biologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA
Olinda	29	6 meses	40 horas	Biologia	2º, 3º e 4º ano do ensino médio profissionalizante
Robson	36	1 ano e 6 meses	40 horas	Ciências e Biologia	8º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio

A PRODUÇÃO DE SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO INÍCIO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentamos a análise dos depoimentos e as reflexões que dialogam com o corpo teórico desta pesquisa. A análise do contexto das práticas cotidianas dos/as professores/as, mediante uma imersão nas suas narrativas, reforça contribuições da literatura que afirmam a prática docente como uma dimensão interativa e criativa. Em outras palavras, na ação desenvolvida na prática pedagógica os/as docentes mobilizam saberes relacionados aos processos, às formas, aos modos, por meio dos quais os conhecimentos específicos são mobilizados ao ensinar. Por meio da escuta atenta de como narram essas práticas os saberes transitam entre as subjetividades docentes e podem ser compreendidos pelos/as pesquisadores/as (Tardif, 2002).

Na literatura encontramos diferentes tipologias sobre os conhecimentos ou saberes docentes (Shulman, 1987; Tardif, 2002; e Gauthier *et al.*, 2013). Entretanto, mesmo que sejam distintos em termos classificatórios, essa constatação converge para o entendimento plural e o caráter personalizado desses saberes. É importante salientar que, mediante as tipologias dos saberes docentes, não temos a intenção de identificar e classificar os saberes dos/as professores/as que participaram da pesquisa. Porém, nos apropriamos da potência que estes estudos possuem, ao defenderem a autoria dos/as professores/as na produção de conhecimentos profissionais, para compreender os saberes mobilizados na sua ação cotidiana.

Por isso, buscamos analisar suas narrativas com um olhar atento ao que se faz cotidianamente, pois, é justamente neste *espaçotempo*, conforme Alves (2008), que eles reconstróem e utilizam saberes didático-pedagógicos necessários à sua atuação profissional. Nesse sentido, apresentamos os depoimentos mediante os quais foi possível organizar a análise com o intuito de identificar nas narrativas docentes os elementos que apontam para a produção de saberes didático-pedagógicos.

As análises apresentadas neste artigo foram organizadas em duas categorias. A primeira versa sobre o contato inicial com a sala de aula e o processo de adaptação dos/as professores/as ao seu contexto, já a segunda, sobre a gestão das turmas.

Os primeiros contatos com a sala de aula e a adaptação à realidade profissional

A literatura acadêmica já vem, há algumas décadas, indicando que professores/as iniciantes, ao realizarem os primeiros contatos com a sala de aula, costumam falar do “choque com a realidade”, algo que ocorre quando ingressam e se veem frente à complexidade da situação profissional, tendo que conhecer o ambiente escolar, tomar decisões e exercer a gestão do conteúdo e a de classe (Huberman, 2007). De modo convergente com a literatura, os/as professores/as participantes desta investigação relataram as dificuldades que tiveram no momento da inserção no ambiente escolar, principalmente, com a realidade da sala de aula. Seus relatos evidenciam o choque com as situações objetivas de trabalho e o trecho a seguir mostra indícios desta afirmativa,

“[...] quando eu cheguei na escola eu vi que a realidade era outra, completamente diferente. [...] eu vi que trabalhar com adolescentes é totalmente diferente de trabalhar com adultos. Que a dinâmica que a gente tem na universidade, de só ficar na sala com slides e apresentar, não funciona muito bem. [...] eu odeio dar aula com slide aqui, porque eu percebo que eles têm um desinteresse muito grande. Ah, eu fui me adaptando” (Professora Olinda).

O excerto narrativo confirma as reflexões de Huberman (2007) e de diversos autores quanto ao relato de/as professores/as iniciantes sobre suas dificuldades no ingresso na docência como um momento marcado por tensões, desafios e reorganizações que ocorrem continuamente, visando à adaptação ao universo profissional. Por isso, quando perguntados sobre o processo de inserção no ambiente escolar, geralmente, relatam sobre suas dificuldades iniciais (Huberman, 2007; Tardif, 2002), como afirmou Olinda, ao ser indagada sobre o início do seu trabalho: *“[...] foi muito difícil, pois além disso [da indisciplina], eu tinha a minha própria falta de experiência em sala de aula [...]”*.

Na presente investigação, em alguns casos, os/as entrevistados/as associaram sua adaptação ao contexto da sala de aula com a formação acadêmica recebida. A professora Olinda atribuiu parte da sua dificuldade inicial em lidar com a sala ao pouco contato que teve com discussões sobre educação, fazendo referências às poucas oportunidades oferecidas no período de graduação, pois, em sua formação, os conhecimentos disciplinares foram priorizados e as questões pedagógicas negligenciadas. Por sua vez, a professora Marli relatou o contrário da professora Olinda, ao destacar que a facilidade de adaptação à realidade da sala de aula foi favorecida pelo seu contato mais direto com discussões sobre a escola e o trabalho do/a professor/a universitário/a desde sua formação inicial. Coerente com esse depoimento, Guarnieri (2005) ressalta que embora o exercício profissional seja inerente ao processo de aprendizado da profissão, deve-se considerar a relevância que a formação inicial possui na constituição docente, principalmente quando este momento enfatiza aprendizagens específicas sobre o trabalho pedagógico. No caso de Marli, a formação inicial proporcionou estas especificidades com mais ênfase do que no caso da professora Olinda, o que pode justificar a evocação das experiências formativas diferentes nos dois casos.

Desse modo, entendemos que no início da atuação profissional parte dos saberes didático-pedagógicos desenvolvidos pelos/as professores/as é constituída por meio de uma articulação entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial e os conhecimentos que emergem da ação no contexto da sala de aula tão logo passam a exercê-la profissionalmente. A esse processo, Andrade (2006) denomina de *reorquestração de saberes*. Isso significa reconhecer que apenas o conhecimento prático oriundo da vivência pré-profissional, embora indispensável, ainda é insuficiente para constituição dos saberes didático-pedagógicos pelas diferenças entre as experiências supervisionadas e as profissionais. A articulação dos saberes adquiridos na formação inicial com as práticas docentes que emergem das situações cotidianas de maior independência docente, são instâncias de aprendizagem profissional indispensáveis para a produção de saberes didático-pedagógicos.

Nos depoimentos dos/as professores/as participantes do estudo observou-se que a preocupação em se adaptar à realidade da sala de aula foi destacada como um aspecto crucial do trabalho inicial. A experiência e os obstáculos enfrentados por Olinda não são uma exceção. Ilha e Hypolito (2014) salientam que o/a iniciante na profissão vivencia uma contradição mediante sua percepção de que os ideais educacionais (escola, aluno/a, trabalho docente) que foram construídos na formação inicial⁴ podem ser bem diferentes daqueles encontrados e vividos na realidade da escola. Diante desse quadro, os traços do cotidiano do trabalho docente são variáveis e proporcionarão ao professor/a sentir e compreender a complexidade envolvida no ensino e os demais elementos que constituem a docência. Neste sentido, Huberman (2007) salienta que o/a professor/a iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial, entretanto, com o passar do tempo, vai se modificando e moldando-o mediante os confrontos com as situações da sala de aula.

Quando foi solicitada a falar sobre as primeiras vivências com as disciplinas que lecionava, a professora Olinda relatou que buscava desenvolver maneiras de atuar mais adequadas às exigências da sala de aula da Educação Básica, segundo a professora,

⁴ A última experiência de formação da professora Olinda foi na condição de aluna na pós-graduação. Ela relatou que suas aulas eram com adultos, salas bem equipadas e com certo conforto, destacando a boa estrutura das salas e o bom envolvimento e a participação dos/as alunos/as universitários/as. Desse modo, uma parte de seu processo formativo se deu em bases declarativas, com atividades que simulavam à docência, provendo apenas um modo de representação do trabalho docente. Ao inserir-se na profissão, tal experiência foi insuficiente para que Olinda lidasse com configurações próprias do trabalho escolar.

“[...] foi muito difícil esse primeiro momento, eu fui tendo que me adaptar a essas coisas [falta de conhecimento e interesse do aluno, bagunça, barulho]. [...] fui aprendendo essas coisas à medida que fui trabalhando na sala de aula, fui vendo o que funcionava e o que não funcionava, e mantinha aquelas práticas que davam certo em cada turma, pois cada turma tem uma dinâmica diferente”.

Dialogando com Forquin (1993) inferimos que os procedimentos relatados por Olinda permitiram à professora assimilar elementos constitutivos da cultura escolar. Esse aprendizado inicial parece ser crucial para estabelecer rotinas e estilos de ensino muito próprios de cada docente, algo destacado também por Huberman (2007). Assim, o processo de internalização da cultura escolar representa um momento decisivo que pode determinar o seu êxito em relação à profissão, pois esse processo permite o/a professor/a elaborar configurações cognitivas específicas referentes aos saberes e aos modos de pensamento tipicamente escolares (Forquin, 1993).

Ao falar sobre o seu processo de adaptação à realidade da sala de aula, a professora Marli destacou a importância de tornar o conteúdo interessante para o aluno. De acordo com Carmo e Selles (2018), essa preocupação parece ser costumeira nos docentes, acrescida da angústia de querer que os educandos percebam o sentido de estudar determinado conteúdo nas aulas de Ciências, conforme relata a professora:

“[...] eu acho que a disciplina de ciências é uma disciplina que é muito [pausa], não é nem fácil a palavra, é uma disciplina que você tem muitos meios para conseguir ganhar os alunos, muitos meios de conseguir fazer com que aquele conteúdo fique interessante, sabe? Então, acho que isso facilita muito no processo de se adaptar ao ambiente escolar, de ganhar os alunos, de fazer aulas mais produtivas” (Professora Marli).

Mediante esse relato é possível considerar que a intenção de Marli é tornar o aprendizado prazeroso para os estudantes, algo que a desafia. Refletindo com Certeau (1994), essa seria uma forma *astuciosa*, pois ela procura primeiramente *ganhar* seus alunos, contornando as relações verticalizadas que distingue suas funções sociais das de seus estudantes. Ao fazer isso, a professora não está renunciando a sua autoridade docente, mas mobiliza-a em favor de suas turmas. O processo de adaptação de Marli está associado a aprender trabalhar os conteúdos disciplinares de forma contextualizada e interativa. Dessa maneira, seu depoimento demonstra que a apropriação de seus saberes didático-pedagógicos é atravessada pela interação e pela relação que estabelece com os seus conhecimentos, os atrativos que os conteúdos da disciplina escolar Ciências oferecem ao ensino, os conhecimentos e as especificidades de seus educandos, bem como o contexto dessa interação.

Ao tentar fazer com que o próprio educando se conscientize em relação à importância de estudar, Marli opera de diferentes modos, a saber: com uma resposta ao contexto, estabelecendo relação com as ocasiões, os detalhes e as interações com os estudantes. Ao dizer que existem muitos meios de fazer com que o assunto da aula de Ciências se torne interessante, ela evoca, conscientemente, momentos em que utilizou destes meios para fazer isso. Em outras palavras, ela recorda situações vividas anteriormente – seja na sua história de vida, seja na sua formação inicial – que serviram de base na tomada de suas decisões. Marli desenvolve uma maneira de agir atrelada a uma certa racionalidade prática sobre a docência na disciplina Ciências que ela seleciona de suas experiências, imprimindo um modo próprio para o que é exigido nas situações de ensino. Desse modo, sua prática é construída por uma espécie de arte de articular e combinar, indissociável de uma arte de utilizar (Certeau, 1994).

É importante ressaltar que a professora Marli teve um percurso formativo diferente de Olinda, pois ela parece estar mais familiarizada com a realidade da sala de aula da Educação Básica, provavelmente, devido a seu contato mais próximo com a escola desde a graduação. Com isso, preferiu destacar aquilo que mais lhe interessa ou que ela mais valoriza na sua prática pedagógica, dando indícios de que a produção dos saberes didático-pedagógicos é indissociável do modo com que ela concebe a docência.

Já o professor Robson enfatizou que sua adaptação ao contexto escolar envolveu uma questão de linguagem, no sentido de adaptar-se à forma como os alunos se comunicavam, para estar mais próximo da realidade deles. Na narrativa a seguir ele destaca este aspecto:

“[...] tive uma questão de adequação da linguagem, porque a gente chega com determinado nível acadêmico, vemos coisas muito complexas, então precisei me preocupar em adequar a linguagem ao meu aluno. [...] eu sei que o aluno é inquieto,

porque é mais jovem, não tem maturidade, então, tenho que ter meios de trazê-lo para minha aula e, muitas vezes, tenho que usar de artifícios que eu não gosto, por exemplo, não gosto de chamar atenção, mas, infelizmente, às vezes, é necessário” (Professor Robson).

A ponderação do professor Robson de, muitas vezes, apropriar-se de recursos que não gosta, permite inferirmos que aprender a ensinar também implica aprender a utilizar o que contraria suas próprias certezas, algo que se aproxima da afirmação de Tardif (2000) acerca do caráter pragmático da docência. Para alcançar seus objetivos de ensinar e construir satisfação no que faz, sua aposta é, primeiramente, manter a atenção dos alunos, trazê-los para o contexto de aprendizagem, o que aumenta as chances de ser bem-sucedido. Assim, além de aprender a contrariar sua própria vontade, em determinadas situações, Robson reconhece que nas suas primeiras experiências profissionais também precisou aprender a saber contrariar o desejo de seus alunos, a favor da aprendizagem.

Essas reflexões encontram ressonância no trabalho de Doyle (2006), ao destacar a multiformidade do ensino e salientar que na sala de aula emergem vários acontecimentos de natureza diversa, imprevisível, simultânea que exigem resposta imediata do/a docente. O autor evidencia que ensinar é também agir no desenrolar das interações com os/as estudantes e, desse modo, os melhores planejamentos não poderão eliminar o imprevisto. Neste sentido, podemos dizer que o professor Robson não utiliza de uma determinada postura padrão que irá resolver todos os desafios colocados pela interação com os estudantes, mas exercita outros modos de agir com suas turmas. Em sala de aula, Robson precisa reconhecer que determinadas ações situadas demandam soluções rápidas, por vezes imprecisas, mas que o ensinam a como lidar com elas.

Coerente com a formulação de Tardif (2000), a narrativa de Robson corrobora que, independente da etapa da carreira, os saberes docentes são *situados*. Assim, os saberes são “[...] *construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido [...], eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender*” (Tardif, 2000, p. 16). Portanto, o episódio indica que a constituição de saberes didático-pedagógicos de modo situado se dá também pelo confronto com suas próprias concepções idealizadas sobre a docência, mediante as exigências que o cotidiano impõe. Logo, no esforço de buscar atender as exigências da sala de aula, Robson mobiliza modos de agir, elabora ações que visem a instaurar soluções às situações encontradas. Com esse exercício, abre possibilidades de contorná-las, desenvolvendo nos primeiros anos de docência *modos de fazer* específicos da sua prática, que gradativamente vão sendo incorporados nas suas rotinas profissionais (Carmo & Selles, 2018).

A professora Norma não destacou um aspecto específico que trouxesse implicações no seu processo de adaptação no início de sua atuação profissional, provavelmente por ter tido experiências anteriores com a docência (antes de concluir a graduação). Ela apenas afirmou que, após a conclusão da graduação, o início da sua atuação ensejou uma experiência diferente da que estava acostumada a lidar, pois agora estava como professora e não mais como auxiliar de classe ou estagiária. Nesse sentido, sua familiaridade com a realidade escolar a colocou em uma condição diferente dos outros docentes, pois suas experiências serviram para amenizar o *choque* com a entrada na profissão. Em outras palavras, a regência compartilhada de uma turma — embora ainda sem a certificação profissional concluída — conferiu a Norma modos específicos de relacionamento com a gestão da classe e a gestão dos conteúdos curriculares.

Clates *et al.* (2019) e Silva e Bracht (2005) defendem que experiências paralelas ao curso de licenciatura, aquelas que os/as docentes desenvolvem antes da conclusão do curso de graduação, constituem-se espaços formativos relevantes e permitem os/as professores/as fazerem uma leitura do contexto no qual irão ingressar, o que pode fornecer subsídios para o processo de inserção na carreira. Nesse sentido, Clates *et al.* (2019, p. 8) sinalizam que a convivência com os/as professores/as experientes permite que os/as docentes em formação inicial “[...] *apreendam formas de ‘ser professor’ que, de certo modo, podem influenciar na incorporação de modos de ser e de agir que serão reproduzidas quando, mais tarde, se virem na condição de professor [...]*”. Isso evidencia que não é apenas o domínio do aprendizado conceitual que forma os professores, mas que existe uma relação com o maior tempo de permanência e a intensidade das vivências nos espaços escolares no período da graduação. A troca de experiências com os pares em situações não simuladas de ensino se agrega às outras experiências formativas, favorecendo o aprendizado experiencial dos jovens docentes.

Nos primeiros anos de docência dos/as professores/as que participaram do estudo, o processo de adaptação à nova realidade escolar e a produção de saberes didático-pedagógicos, ainda que em momentos diferentes para cada um/a deles/as, se deram mediante a constituição dos saberes profissionais produzidos

no espaço escolar. Esse aprendizado foi legitimado pelas suas próprias vivências pedagógicas e atravessado pelas relações entre esses/as professores/as e os/as seus/as alunos/as. Embora tecidos individualmente, seus relatos corroboram os estudos de Tardif (2002), quando afirma que os saberes profissionais docentes são constituídos pelos aprendizados pessoais e coletivos oriundos de variadas fontes: cultura pessoal, conhecimentos disciplinares, conhecimentos didáticos e pedagógicos, conhecimentos curriculares e o saber da experiência. Mediante a análise, é possível inferir que essas vivências foram o fio condutor na trajetória dos/as professores/as, uma vez que permitiram rever concepções idealizadas sobre a docência e adotar formas de ensino pertinentes ao contexto sociocultural dos/as alunos/as e as suas necessidades educativas.

Pelos depoimentos destacados até aqui percebemos que cada professor/a relaciona o seu processo de adaptação a um aspecto diferente da docência, geralmente, aquele que mais teve dificuldade de contornar. A professora Olinda, por exemplo, o relaciona à capacidade de aprender a lidar com a indisciplina, como ela mesma relatou: só a partir do momento que foi desenvolvendo meios para aprender a conviver com conversas paralelas e o barulho é que foi ganhando maior satisfação com sua prática. Ao se dar conta dessa característica própria do espaço escolar, somente depois de um tempo, passou a enfrentar melhor essa questão. Ela atribuiu esse êxito ao fato de se esforçar para contextualizar os conteúdos de suas aulas. Isso vai ao encontro de Shulman (1987) quando o autor assevera que é possível reconhecer que situações reais de ensino exigem que o/a professor/a faça adequações, considerando o contexto, as necessidades e a realidade dos seus alunos. No caso do professor Robson, percebemos que ele tentou internalizar a linguagem dos próprios alunos em determinadas situações para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Certeau (1994), as interações cotidianas favorecem o emergir das *artes de fazer* mediante o uso das regras estabelecidas, com todas as riquezas, dificuldades e criatividade dessas interações. Dialogando com o autor, reconhecemos que as formas criativas e particulares por meio das quais os/as professores/as buscam o aprendizado de seus/suas alunos/as avançam em cada nova forma de ensinar, a cada conteúdo trabalhado, a cada experiência vivida nas situações profissionais, proporcionando a construção de *modos de fazer* (Carmo & Selles, 2018). Atravessado e forjado pelo tempo de profissão, esse processo vai sendo permeado pelas interações com o alunado, com a realidade local, dentre outros elementos do cotidiano escolar.

É importante destacar que como o processo de adaptação ao contexto da sala de aula tem sentidos diferentes para esses/as professores/as, eles podem estar relacionados aos seus contextos formativos, às suas concepções de educação e à forma como se veem como profissionais. Neste sentido, os relatos evidenciam que os processos de interação são cruciais para que os/as professores/as, em início de carreira, construam saberes didático-pedagógicos. É na interação que certos modos de fazer vão sendo testados e consolidados a partir dos primeiros anos de docência. Assim, eles passam a integrar o repertório profissional que cada docente constrói ao longo de sua carreira e podem ser reconhecidos coletivamente como expressão de sua experiência.

Além de relatarem sobre seu processo de adaptação, os/as professores/as destacaram aspectos mais especificamente relacionados à gestão de suas turmas, no sentido de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem. Esses relatos evidenciam como esses docentes elaboram e testam modos de gerir a classe de forma produtiva, preocupados/as em estimular a motivação dos estudantes e envolvê-los nas atividades propostas. Este aspecto será melhor elucidado na análise da categoria apresentada a seguir.

A astúcia nos modos de gerir a turma

A organização da sala de aula para a condução do trabalho pedagógico demanda dos/as docentes sensibilidade diante da realidade e das necessidades dos/as estudantes, assim como, atitudes referentes à gestão da classe. A condução pelo/a professor/a pode convencer o/a educando/a sobre a importância da escola e do trabalho ali desenvolvido, explicitando o caráter persuasivo da docência (Tardif, 2002). Esse conjunto de regras e disposições envolvidas dentro da sala de aula leva Gauthier *et al.* (2013) a valorizar a gestão da classe para que seja favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Daí se conclui que mesmo que o/a professor/a domine os conhecimentos que ensina, o aprendizado por parte do alunado fica comprometido se não houver um ambiente de respeito mútuo nas relações dentro da sala de aula.

Neste sentido, a organização da turma, o estabelecimento de regras e maneiras de proceder, a postura do/a professor/a em relação aos excessos de comportamento dos/as alunos/as, a aplicação de medidas disciplinares, a supervisão ativa da realização do trabalho, o cumprimento das atividades pelos/as estudantes, a forma como se dá a interação, os imperativos éticos do comportamento docente e a comunicação entre ambos, dentre outros aspectos, fazem parte das atribuições do/a professor/a na gestão

da classe. Obviamente, não queremos assumir que todos os elementos mencionados configurem um protocolo, um conjunto de regras impermeável a imprevistos, ou seja, um modo de organização inflexível e absolutamente controlável. Assumir a gestão de classe como um palco de interação é coerente com todos os modos sistematizados de encontros humanos, nos quais as liberdades individuais são interpeladas por um coletivo de sujeitos e por suas singularidades. Em outras palavras, trata-se de reconhecer a gestão de classe no âmbito de uma prática de educação democrática.

Analisamos alguns depoimentos, nos quais os/as professores/as abordaram a gestão em suas múltiplas configurações. Os/as docentes destacaram esse aspecto como de muita relevância para o exercício de sua prática, consequentemente, para o êxito de suas aulas. Embora o *êxito* não tenha sido definido — e nem possa ser —, ao falarem sobre como conduziam o trabalho na sala de aula, os/as participantes reconhecem a indisciplina e o desinteresse dos/as alunos/as como dificuldades que lhes desafiam profundamente. Essas dificuldades constituem uma questão *dilemática* da docência, como afirma Vilar (2003). Eles/elas abordam as posturas e os meios que utilizam para contornar estas situações, nas quais a gestão da turma aparece como fundamental para manter a organização e a interação na sala de aula em modos respeitosos e participativos.

Na narrativa que se apresenta a seguir, a professora Olinda enfatizou que era difícil manter o ordenamento participativo em turmas cheias, no entanto, mesmo nesta condição, ela não apelava para posturas impositivas, gritos, ou pedidos de silêncio, mas tentava atrair os/as alunos/as de alguma outra forma:

“[...] gosto de ser uma professora muito democrática. Não gosto de impor o silêncio e gritar para que fiquem calados. Eu tento alguma forma de fazer com que eles se interessem pelo que eu estou fazendo. [...] no início, eu tinha muita dificuldade em manter as turmas quietas. Dava muito trabalho, mas depois eu fui pegando o jeito. Hoje já converso um pouco com eles, tento trazer as minhas aulas sempre com discussões e debates para que possam participar [...]” (Professora Olinda).

Percebemos que sua primeira preocupação não é fazer com que os/as alunos/as fiquem em silêncio, mas captar sua atenção e envolvê-los/las para que, consequentemente, deem atenção à aula. Segundo Tardif e Lessard (2014), manter a disciplina não quer dizer, necessariamente, silêncio e imobilidade, mas que os/as alunos/as respeitem as regras de organização, quaisquer que sejam. Neste sentido, Olinda não está somente preocupada em aprender a conter as conversas paralelas, mas em manter o/a aluno/a focado na aula, interessado/a no que está sendo ensinado.

Desse modo, a tática utilizada por ela consistia em persuadir os/as estudantes para que internalizassem a necessidade de manter a organização e quietude, sem que ela precisasse utilizar uma postura mais rígida. Por isso, primeiro ela provocava os/as alunos/as a conversarem com ela, para que eles/elas entendessem a necessidade de manter o silêncio, enquanto o/a outro/a fala. O relato mostra que a abordagem de Olinda foi bem-sucedida em conscientizar o/a educando/a da importância de conter as conversas paralelas na aula: “fui pegando o jeito”. Ao integrar à gestão da classe elementos próprios do conteúdo que fossem atrativos aos estudantes, a professora atua sobre a seleção dos conteúdos curriculares de modo a desafiar os estudantes a significá-los. Em outras palavras, por meio da gestão dos conteúdos ela também projeta a gestão da classe. Seu relato é bastante sugestivo da inter-relação entre gestão de conteúdo e gestão de classe. Embora seja plausível que Olinda se inspire em algumas experiências formativas, sua opção mostra indícios de produção de um saber tácito que ela, criativamente, transforma e mobiliza em situação de excessos de comportamento por parte dos alunos (Certeau, 1994).

Ao falar sobre a gestão de suas turmas, a professora Norma salientou que costuma variar as estratégias em cada uma delas, sugerindo que mobiliza seus saberes de modo situado, conforme afirma Tardif (2002). A professora relata o modo pelo qual coloca os próprios estudantes de uma das escolas em que trabalha para ajudar na manutenção da ordem na sala:

“[...] como eu não sabia o nome dos alunos eu criei um ‘método de fiscal’. Eu coloco dois fiscais por aula, e toda aula troco, eu sempre troco e revezo para não ter esse negócio de corrupção [sorriu]. [...] um método que eu criei lá [em outra escola] que deu certo. Aqui eu não apliquei ainda, porque acho que não cabe, os meninos aqui têm uma realidade diferente de lá [...]” (Professora Norma).

Para Norma, a capacidade de variar as maneiras de atuar em turmas com realidades diferentes contribui para seu êxito na gestão das turmas. Ela ressaltou que nas duas escolas que trabalha não consegue

agir do mesmo modo, por julgar que algumas ações não seriam adequadas ao contexto de uma das escolas. Entendemos que esse julgamento é baseado no seu conhecimento em relação às características das turmas. Gauthier *et al.* (2013) afirmam que a gestão da classe depende do contexto e que, mesmo que os princípios gerais possam ser aplicados em outras situações, é preciso considerar outras variáveis, tais como, características dos estudantes, padrão de comunicação e interação com a turma, o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes e as influências culturais e socioeconômicas de cada comunidade escolar.

Consoante essas reflexões entendemos que o movimento operado por Norma só pode ser entendido mediante o conjunto de circunstâncias específicas da sua prática. Desse modo, as formas criativas e articuladas, no limite da ética profissional, não devem ser julgadas como certas ou erradas, mas como *modos de fazer* (Carmo & Selles, 2018) atravessados pelos contextos que lhes dão consistência. Norma os desenvolve para resistir a determinadas imposições, ou mesmo para elaboração de astúcias, para mobilizar elementos que possam favorecer o processo de ensino (Certeau, 1994). Assim, cada dispositivo criado por ela decorre de uma análise que faz do contexto, incluindo os vários aspectos referentes ao processo de interação e a realidade local específica, além de outros elementos da vida cotidiana (Oliveira, 2008).

Norma também cita o relacionamento com os pares e defende a importância deste aspecto no estágio supervisionado. A professora relatou que a falta de atenção a este aspecto do cotidiano docente foi uma possível lacuna de sua formação. Clates *et al.* (2019) e Silva e Bracht (2005) sinalizam que os/as professores/as entrevistados/as em suas pesquisas fizeram esse mesmo tipo de afirmação em relação ao estágio supervisionado. Entretanto, é importante destacar, conforme assevera Barbosa e Soares (2021), que se os cursos de formação inicial não podem preparar o/a professor/a para todas as ações docentes futuras, eles precisam investir em múltiplas experiências voltadas a adaptar as ações didáticas aos diferentes contextos escolares, pois,

“[...] na sala de aula, não podemos ficar presos ao que nos faltou na formação inicial e sim buscar aprimorar os conhecimentos, pensando no conteúdo, no método, na avaliação, mas principalmente, pensando diferente dos velhos hábitos há tempos enraizados nos sistemas de ensino que não levam ao entendimento do verdadeiro significado da profissão docente” (Barbosa & Soares, 2021, p. 13).

Neste sentido, vale reiterar que a professora Norma, ciente de suas dificuldades, buscou superar as lacunas de sua formação testando formas diferentes de trabalho. Segundo ela,

“[...] cada turma é como se fosse um experimento, você vai testando as mais variadas formas pedagógicas de acordo com as turmas. [...] tem turma que você imagina que vai funcionar, aí você coloca e não funciona, então você vai testando daqui a pouco você encontra uma forma que funciona [...]” (Professora Norma).

Assim, a professora Norma desenvolve sua prática forjando seus *modos de fazer* nas vivências cotidianas na sala de aula, não se tratando de recomendações exógenas (Carmo & Selles, 2018). Conforme ela vai experimentando novas alternativas para as dificuldades que encontra, desenvolve formas próprias de gestão das turmas, exigindo dela flexibilidade e sensibilidade para ouvir e identificar as características de cada uma delas. É desse exercício de escuta e de tentativas coerentes com seus princípios que passa a produzir táticas, segundo as exigências de cada contexto (Certeau, 1994).

Seu depoimento também nos permite dialogar com o pensamento de Gauthier *et al.* (2013) ao afirmarem que, ao longo do tempo, o/a professor/a constrói um conjunto de decisões, aplicações e interpretações desenvolvidas em situações vividas na sala de aula e em meio às interações com seus/suas alunos/as. Desse modo, é por meio delas que acabam por elaborar uma forma de conduzir os processos de ensino-aprendizagem lançando mão de certos *truques* e artifícios, bem como no desenvolvimento de maneiras próprias de fazer.

Ao analisarmos minuciosamente a narrativa de Norma, percebemos que ela testou várias maneiras de trabalhar com as turmas, mas, foi por meio da reflexão sobre a prática realizada que conseguiu identificar as maneiras mais potentes. Foi essa reflexão que lhe permitiu reconhecer que o sucesso de suas tentativas se confirmava quando havia a aprendizagem discente, demonstrando a importância de uma prática maleável e sensível às dinâmicas e características de cada turma. Segundo esta professora, *“[...] você tem que fazer essas coisas, tem que ir testando vários métodos, a gente percebe que nem toda turma funciona, já tem turma que só funciona o método tradicional [...]”*. O reconhecimento de que não existe um modo único de se relacionar com as turmas, certamente, não é um aprendizado docente trivial, nem tampouco previsível no

momento da formação inicial. É forjado nos primeiros anos da docência e representa uma conquista importante que não apenas fortalece a autoestima profissional como também favorece a permanência no magistério.

Diferente de Norma, quando perguntamos à professora Marli sobre a gestão de suas turmas ela ressaltou que os/as alunos/as não apresentam problemas sérios de indisciplina, mas, às vezes, as conversas atrapalham suas aulas. Marli, assim como a professora Olinda, astuciosamente, usa de acordos, reportando-se a um saber tácito, utilizado por ela para manter o silêncio na sala (Certeau, 1994). Mesmo que de maneiras diferentes, as professoras desenvolveram formas de lidar com a turma com a finalidade de favorecer o aprendizado em bases coletivas. Portanto, parece que essas professoras desenvolvem saberes didático-pedagógicos de acordo com os contextos, associados a suas perspectivas formativas, seus pressupostos pedagógicos e mediados por interações conflituosas com seus alunos.

Com o professor Robson a gestão da turma é atravessada por dispositivos que a própria escola disponibiliza para ajudar a manter a disciplina nas aulas, porém, ele os considera inadequados. A escola disponibiliza uma pasta para registro da disciplina dos alunos que acompanha o professor na aula. Alunos com o nome nesta pasta correm o risco de serem convidados a saírem da escola, entretanto, o professor Robson diz não utilizar desse recurso. Cabe considerar que, mesmo sendo um dispositivo que faz parte das normas da escola, ele burla essa imposição na sua prática cotidiana, ou seja, elabora uma tática para reconfigurar o prescrito pela estratégia. Conforme destaca Certeau (1994), a estratégia é uma operação que visa mapear e impor um dado comportamento, ao passo que a tática permite fugir do caminho determinado pela força estratégica.

A tática do professor Robson para manter os/as discentes concentrados na aula consiste em falar com o seu/sua aluno/a como se sente afetado diante das conversas paralelas deles. Neste sentido, o professor Robson utiliza uma tática diferente das duas outras professoras. Mesmo tendo um dispositivo estratégico à sua disposição, ele recorre a uma maneira astuciosa de agir (Certeau, 1994). É possível perceber que a intenção do professor Robson é provocar a reflexão no/a aluno/a, ou seja, ele quer utilizar os elementos da razão e não o medo de receber uma punição por indisciplina. Seu objetivo é estimular a capacidade dos/as alunos/as de refletirem e mudarem suas posturas conscientemente, algo que mobiliza com destreza, apelando para as interações subjetivas, pois se compatibiliza com seus princípios pedagógicos.

Acreditamos que é importante salientar que a postura assumida por esse professor tem base em uma experiência vivida desde o seu tempo de escola, isso evidencia o que ele aprendeu com essa experiência. Isso faz parte de sua história de vida e imprimiu nele uma representação de docência que é mobilizada nos primeiros anos de sua prática como professor. A este respeito relata:

“[...] lembro claramente de um professor meu de Educação Física que no terceiro ano do ensino médio pediu para a gente coordenar a aula de Educação Física. [...] foi muito difícil a gente explicar o nosso circuito porque a turma não parava. Aí ele perguntou como a gente se sentiu? Eu respondi, ‘poxa professor, eu não sabia o quanto era difícil fazer os alunos ficarem focados, pena que o senhor só passou isso no terceiro ano. Se o senhor tivesse passado no primeiro ano, o segundo ano seria completamente diferente’. Então ele deu um sorriso, sabe? [risos]. Então, são essas coisas que eu tento explicar, como eu me sinto, na maioria das vezes, aqui, não sei em outros lugares, eles se compadecem, na maioria das vezes. Então, tem funcionado até hoje” (Professor Robson).

Neste sentido, Sousa e Rocha (2013) defendem que o/a professor/a, principiante no exercício da profissão, possui perspectivas sobre o ensino associadas às suas características pessoais, suas vivências em outros espaços sociais e ao contexto socioprofissional que o envolve. Tais perspectivas fazem o/a professor/a prover-se de um sistema de lentes por meio das quais ele se dá conta do ato de ensinar. Dessa maneira, passa a sentir e a interpretar os seus modos de estar, comportar-se e agir na docência.

Assim, inferimos que as decisões tomadas por Robson têm uma relação com a sua trajetória escolar. Esta linha de análise dialoga com a ideia de temporalidade do saber docente de Tardif (2002). Segundo o autor, antes mesmo de atuarem profissionalmente, os/as professores/as já viveram nas salas de aulas por muitos anos e testam essas referências quando passam a atuar como docentes. Essa é uma imersão formativa, pois, ao longo desse período adquirem crenças e representações, constroem determinadas certezas sobre o ofício docente, que são impressas no seu repertório de experiências educativas. Posteriormente, são filtradas e mobilizadas na solução de situações vivenciadas em sua trajetória profissional.

O relato de Robson explicita o papel desse aprendizado docente que se encontra enraizado em suas experiências estudantis. Embora seja referido muitas vezes como viciado e inoportuno, ele pode ser revisitado pela docência reflexiva e potencializado para reproduzir subjetivamente práticas exitosas.

Em suma, a análise dos depoimentos indica que a gestão da classe é tão importante quanto ter segurança sobre os conteúdos a ensinar. Os/as docentes entrevistados/as, ao narrarem suas práticas, mostram que essas duas dimensões não se sobrepõem nem secundarizam uma a outra, mas se complementam. Trata-se de um complexo processo de significação mutualmente estabelecido na interação com as turmas. Isso envolve o domínio do conteúdo, estar sensível às demandas dos/as estudantes e à invenção de *modos de fazer*, aspecto criativo e autônomo da docência que não se resume ao emprego de uma *metodologia* de ensino. Essas narrativas também demonstram que as decisões tomadas pelos/as docentes, em relação à gestão da turma, estão fundamentadas nas suas concepções, crenças, valores e representações sobre a docência e sobre como dar aula, levadas aos limites dos desafios de cada turma (Huberman, 2007). Além de salientarem a importância que o saber gerir a turma tem para suas práticas, os/as participantes da pesquisa destacaram aspectos relacionados aos modos como interagem com seus alunos para favorecer o processo de ensino dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão de compreender o processo de produção dos saberes didático-pedagógicos dos/as professores/as de Ciências e Biologia no início de carreira exigiu que refletíssemos não só a respeito de suas atitudes e ações relativas ao ensino, mas também as relações que atravessam o cotidiano da sala de aula e interferem diretamente no seu trabalho. Desse modo, a análise sugere que o desenvolvimento do saber fazer docente nos primeiros anos de carreira envolve as condições de trabalho e as interações estabelecidas entre conteúdo, gestão de classe e disciplina, colocadas à serviço das necessidades educativas dos alunos.

O processo de análise reforça o entendimento de que ninguém se torna professor/a apenas por ter o domínio do conhecimento, mas assumir uma sala de aula, vivenciá-la dentro do espaço escolar e refletir sobre suas ações. Mais do que assumir um cargo profissional, trata-se de uma complexa passagem para um outro modo de viver a docência que se destaca das aprendizagens prévias em cursos de formação ou em atuações docentes coparticipativas. Essa passagem é entremeada de vivências não concebidas anteriormente, tensão, frustração, desejo de vencer desafios, o que se combina com concepções, valores, crenças, reflexões já tecidas e que produzem outros sentidos sobre a docência.

Parte dessas dificuldades podem ser previstas no percurso formativo, entretanto, por mais que o diploma indique o término constitutivo de sua formação, não é possível antecipar a ação profissional. Devido a essa complexidade, irredutível a uma experiência antecipada, saberes didático-pedagógicos específicos são produzidos no início da atuação profissional, provavelmente se beneficiando da vizinhança temporal desse aprendizado. Esses saberes se constituem na ressignificação entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial e as situações de ensino no contexto da sala de aula, na troca, no medo, na frustração e no enfrentamento. Portanto, é por meio de releituras acerca dos saberes apropriados antes da entrada na profissão que seus ingressantes vão construindo sua experiência, pois não há produção de novos saberes sem a mobilização de outros e sem sua articulação com as vivências da prática cotidiana.

Desse modo, o aprendizado dos saberes acadêmicos representa uma experiência que, quando articulada à reflexão teórica, permite produzir sentidos implícitos aos processos de escolarização. Portanto, os saberes acadêmicos não são meros adornos, tampouco constituem um roteiro que promete sucesso profissional. Isso corrobora o entendimento de que a consciência teórica e crítica da realidade educativa fornece subsídios às ações desenvolvidas na prática e se desdobram em caminhos diversos para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Trata-se de um exercício constante, visto que oportuniza a percepção dos acertos e erros no contexto de ensino para construção de modos particulares de atuação docente.

Considerando esse complexo caminho formativo, as reflexões deste estudo foram tecidas para evidenciar um sentido contrário a dois postulados que, na história da educação brasileira, representam concepções antagônicas. A primeira delas, amplamente explorada na literatura, enaltece o conhecimento específico da matéria e alicerça a formação docente tendo-o como central e, ao mesmo tempo, apontando-o como determinante para o sucesso da docência. O modelo tecnicista para a formação docente encara o método de ensino como um conjunto de técnicas formuladas para aplicar o conhecimento. Determinista e linear, esse modelo representou objetivamente o desenho dos cursos brasileiros de licenciatura por cerca de setenta anos (Ayres, Vilela & Selles, 2020). A segunda delas, deslocou o eixo da formação docente para a

prática, secundarizando o domínio do conhecimento e questionando a formação universitária como sendo o *locus* de aprendizado profissional. Previsto como ruptura para o modelo formativo instituído desde os anos 1930, a prática profissional docente foi reconhecida como espaço de formação, valorizando o exercício escolar como fonte de saberes, algo desconsiderado nos desenhos das licenciaturas brasileiras até os anos 2000.

A ruptura pretendida pelos modelos dos anos 2000 sofreu críticas pela supervalorização da dimensão prática, defendida em documentos normativos sobre a formação docente, em detrimento de uma sólida formação acadêmica (Ayres, Vilela & Selles, 2020). Embora tais modelos não sejam objeto de estudo deste artigo, sua análise reafirma a mutualidade das duas fontes de aprendizado docente — e sua indissociabilidade — expressa na *práxis* dos docentes em início de carreira. Em razão de o tempo de formação inicial e o começo do exercício docente serem próximos, talvez se possa atribuir o foco privilegiado das pesquisas com professores/as iniciantes na profissão para afirmar a interdependência entre as dimensões teóricas e práticas da formação docente. Situado na primeira borda de uma profissão que se estende por quase trinta anos, o estudo com professores novatos parece privilegiar o debate sobre a inter-relação entre aprendizado do conhecimento e o arcabouço prático dos primeiros anos para a sustentabilidade da carreira docente.

Essa defesa sobre a potência dos estudos com professores/as novatos/as reafirma que os contornos da experiência escolar, quando inquirida por uma reflexão teórica organicamente proposta pela formação inicial são, como sugere Nóvoa (2006), imprescindíveis para compreender o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as. É preciso mergulhar nos seus cotidianos, abdicando de normatizações ou recomendações que pretendam emitir juízos de valor sobre o que os/as docentes fazem ou sobre o que devem saber ou como devem proceder, mas sim com a intenção de identificar os processos de produção de saberes profissionais desde os primeiros anos de carreira. Afinal, não se pode negar o quanto a escola e a prática cotidiana são lugares e espaços privilegiados, dado que a complexidade do aprendizado da profissão exige apropriação de elementos da cultura escolar.

Para isso, o estudo optou por ouvir professores novatos de Ciências e Biologia e aprender com suas narrativas. Elas nos indicam que o saber referente à gestão das turmas é tão essencial quanto a gestão dos conteúdos a serem ensinados, o que permite romper com visões dicotômicas entre conteúdo e metodologia ou de conhecimento do conteúdo como garantia de participação integral do alunado. Assim, essas narrativas rejeitam teses ainda defendidas de que saber o conteúdo e ter aulas bem elaboradas é a garantia de aprendizagem do alunado, algo que acentua perspectivas neotecnicistas próprias de políticas curriculares atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Cabe lembrar que a BNC-Formação deforma os modelos formativos anteriores ao investir numa perspectiva aplicacionista que treina os futuros professores para a aplicação da BNCC (Freitas & Selles, 2021). Contrariamente, a análise realizada fornece subsídios acerca de um aprendizado que sucede à licenciatura, tomando outros princípios como referência e que, por sua riqueza, podem ser incorporados aos processos formativos para a docência em Biologia.

Longe de se reduzir a um treinamento para ensinar conteúdos de acordo com a BNCC, conforme Freitas e Selles (2021), a formação inicial e a docência nos anos iniciais não operam com certezas. Em outras palavras, a formação inicial precisa estar comprometida com a complexidade das ações educativas e, portanto, desconfiar das modelizações que prometem sucesso. Mesmo que o aprendizado conceitual e pedagógico sejam parâmetros indispensáveis ao desenho formativo, é na incerteza, na tentativa e na resignificação de saberes aprendidos na formação inicial que os saberes docentes vão se instituindo e se consolidando. O processo de profissionalização dos/as professores/as começa em cursos de licenciaturas advertidos pela complexidade das demandas da escola e de seu alunado, com sujeitos que vivem um quadro social, histórico, cultural e econômico eivado de desigualdades. Para os/as professores/as participantes desse estudo, os desafios da gestão da classe nos seus primeiros anos de profissão os/as colocou diante desse quadro e suas narrativas evidenciam como lidaram com suas incertezas.

Assim como sugere Tardif (2000, p. 14), a análise demonstrou o quanto os primeiros anos da docência “[...] são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”. Embora os depoimentos anunciem a insegurança, essa fase de exploração da profissão já denota um intenso processo de aprendizado e de construção de saberes didático-pedagógicos. Para atravessarem os primeiros anos e permanecerem na profissão, as narrativas dos/as participantes mostram como eles desenvolveram modos específicos de ensinar, de contornar obstáculos e de intensificar suas relações com os/as estudantes, articulando gestão de classe e gestão de conteúdo. Entendemos que os/as docentes iniciantes deram mostra de sua capacidade de enfrentar obstáculos e de se alegrar com as soluções que criaram para eles, operando o que Tardif (2000) denomina

de *edificação de um saber experiencial* a caminho de *certezas profissionais* a serem continuamente reelaboradas ao longo de sua carreira.

Constatamos, ainda, que os/as professores/as, ao refletirem sobre dificuldades em garantir a atenção das turmas em suas aulas, lançavam-se a novas tentativas e conseguiam se sentir bem-sucedidos nas soluções que encontravam para atividades pedagógicas que favoreciam a aprendizagem dos alunos. Consideramos que essa reflexão permitiu mudanças nas suas ações e nos modos de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, consolidando o desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos. Assim, podemos dizer que parte substantiva destes saberes, produzidos no início da atuação profissional, traduz-se na capacidade de estranhar sua própria prática, tornando-a espaço de reflexão crítica e problematizar a realidade na qual se opera, reelaborando de modo criativo sua ação. É nesse contexto que, ao resolver os conflitos de forma reflexiva, os/as docentes constroem saberes de forma situada no contexto da ação escolar.

Neste sentido, o trabalho docente configura-se como espaço de criatividade, no qual o/a professor/a desenvolve ações em resposta aos desafios que a prática impõe (Brito, 2006). Compreendemos que suas ações são legitimadas na criativa articulação e encontro dos diferentes saberes apropriados pelos/as docentes, processo marcado pelas contingências e permeado pela reflexão sobre a prática, permitindo construir formas de ser e fazer particulares na profissão. Os *modos de fazer* dos docentes produzidos no início de carreira expressam a forma como estes docentes compreendem e associam elementos característicos da cultura escolar, envolvendo as necessidades sociais mais amplas dos/as estudantes e as vivências que trazem para a escola. Desse modo, a ação docente não se apoia, apenas, nos saberes acadêmicos dos professores/as, mas, também, nos saberes advindos da experiência, em sua trajetória de vida, nas culturas pessoal, escolar e de seus/suas alunos/as. Essa compreensão supõe que a construção dos saberes didático-pedagógicos no início da carreira é particular, própria e situada em função de uma realidade complexa em que os saberes docentes ganham sentido. Esse processo de significação se ancora na experiência de vida, na singularidade de cada professor/a e na complexidade do contexto em que atua, integrando-as aos modos de docência que passa a desenvolver.

Por fim, a falta de relatos dos participantes sobre processos de cooperação que os auxiliassem na travessia dos primeiros anos, a ausência de um processo de reflexão em bases coletivas merece considerações acerca da continuidade do trabalho formativo no início da carreira. A ruptura da formação universitária parece levar a um caminho solitário na docência como se nem a universidade e nem a escola devessem se responsabilizar pelos primeiros passos na carreira. Essa constatação nos diz que é preciso reajustar as agendas de formação docente para que sejam abertos espaços de apoio e acompanhamento aos professores novatos. Se é certo que as narrativas deste estudo mostram inúmeras possibilidades de “caça não autorizada” (Certeau, 1994); se a resistência a estratégias produz táticas que incitam e expressam sua criatividade – e com elas constroem saberes didático-pedagógicos não previstos anteriormente –; se os sucessos conseguidos na interação com suas turmas aumentam a autoestima docente e acenam para sua permanência na profissão; se abandonamos a ilusão de produzir certezas para uma atividade laboral tão complexa quanto a docência, cabe ainda nos perguntar: por que a docência não pode ser pavimentada por mais compromisso com as gerações futuras e mais investimento em trabalhos cooperativos entre universidade e escola? Neste sentido, os resultados deste estudo nos provocam a construir agendas de formação docente e de pesquisa que considerem as necessidades dos professores novatos não para produzir conformação, mas para desnaturalizar práticas e apontar outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. C. A., Reis, A. T., Gomboeff, A. L. M., & André, M. E. D. A. (2020). As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. *Revista eletrônica de educação*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.14244/198271994152>
- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In I. B. Oliveira & N. Alves (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. (3a ed., pp. 15-38). Petrópolis, RJ: DPetAlii.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In: Amado, J. (Coord.) *Investigação qualitativa em educação*. (3a ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Andrade, E. P. (2006). *Um trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de história*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado de <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17602>
- Ayres, A. C. B. M., Vilela, M. L., & Selles, S. E. (2020). Formação de professores de Ciências e Biologia: legislações e profissionalidade docente. In M. L. Vilela, R. Mendes, F. Pinhão, & N. Rios (Orgs.). *Aqui também tem currículo! Saberes em diálogo no Ensino de Biologia*. (Vol. 1, 1a ed., pp. 101-120). Curitiba, PR: Prisma.
- Barbosa, D. E. F., & Barboza, P. L. (2020). Os primeiros anos de docência do professor de matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e73218>
- Barbosa, d. E. F., & Soares, I. H. (2021). Concepções da profissionalidade na fase de consolidação da carreira docente em matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 12, 01-22. Recuperado de <http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1557>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(8), 01-06. <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- Carmo, E. M. (2013). Saberes mobilizados por professores de Biologia e a produção do conhecimento escolar. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/395720772/Tese-Edinaldo-Medeiros#>
- Carmo, E. M. Selles, S. E. (2018). “Modos de Fazer” Elaborados por Professores de Biologia como Produção de Conhecimento Escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 18(1), 269–299. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018181269>
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clates, D. M., Leões, C. N., Camargo, M. C. S., & Ivo, A. A. (2019). Socialização docente e experiências pré-profissionais. *Educación Física y Ciencia*, 21(3). <https://doi.org/10.24215/23142561e094>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue*. (2a ed., pp. 97-125). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1264372](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1264372)
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freitas, L. M. A., & Selles, S. E. (2021). Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(110), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6355>
- Gama, M. E. R., & Terrazzan, E. A. (2012). O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. In: *Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Porto de Galinhas, PE. Recuperado de https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf
- Gama, M. E., & Motta, M. V. (2018). O trabalho docente como foco das pesquisas atuais: o distanciamento sobre o que fazem os professores em suas reais situações de trabalho. In O. S. Oliveira, E. F. Bié, H. J. Cunha, & F. V. A. Guedes (Orgs.). *Fazer educativo: diálogos sobre políticas públicas e formação docente*. (Vol. 17., 1a ed., pp. 45-67). Fortaleza, CE: Poiésis.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, F. J., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. (3a ed.). Ijuí, RS: Unijuí.

- Gimenes, B. P., Rivas, N. P. P., & Silva, G. M. (2018). O professor iniciante na educação básica brasileira: processos em (de) formação e (des) profissionalização docente. In: *Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – XCIDU*. Porto Alegre, RS. Recuperado de <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/365.pdf>
- Guarnieri, M. R. (2005). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In M. R. Guarnieri (Org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. (2a ed., pp. 5-23). Campinas, SP: Autores Associados.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. (2a ed., pp. 31-61). Porto, Portugal: Porto.
- Ilha, F. R. S., & Hypolito, A. M. (2014). O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*, 10(17), 99-116, 2014. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781/661>
- Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.
- Machado, J. S. (2017). Trilhando pesquisas sobre professores iniciantes: um estudo do estado da arte. *Humanidades & inovação*, 4(2), 304-313. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/245>
- Maskit, D. (2014). Teaching's Characteristics: Novices Talk about Teaching. *Creative Education*, 5, 1305-1313. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.514149>
- Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (13a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Nóvoa, A. (2006). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. (2a ed., pp. 31-66). Porto, Portugal: Porto.
- Nunes, C. M. F., & Cardoso, S. (2013). Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. *Formação docente*, 5(9), 66-80. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/96>
- Oliveira, I. B. (2008). Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. 2008. In I. B. Oliveira & N. Alves (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. (3a ed.). Petrópolis, RJ: DPetAlíi.
- Romanosnki, J. P., & Martins, P. L. O. (2013). Desafios da formação de professores iniciantes. *Revista Educação*, 6(1), 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>
- Santos, M. E. G. (2011). *Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Recuperado de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3458>
- Selles, S. E. (2015). Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim GEPEN (Online)*, (67), 100-117. Recuperado de <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/64>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation of a new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, M. S., & Bracht, V. (2005). Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física. *Motrivivência*, 17(25), 57-76. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Souza, R. M. S., & Rocha, S. A. (2013). Como um estranho no ninho: o professor iniciante e seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente - qual o papel da escola. In: *Anais do II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – Sirsse e Iv Seminário*

Internacional Sobre Profissionalização Docente – Sipid. Curitiba, PR. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7885_5243.pdf

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira da Educação*, (13), 5-24. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6379_3825.pdf

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: Tardif, M., & Lessard, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (9a ed., pp. 15-54). Petrópolis, RJ: Vozes.

Vilar, E. T. F. S. (2013). *Re-significando o saber-fazer/dizer da prática pedagógica de professores ao ensinar Geografia às crianças do 2º ciclo*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado de <https://www.ffp.uerj.br/cedipe/lista2.htm>

Recebido em: 16.05.2022

Aceito em: 22.04.2023