



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6618 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**OS SABERES DOCENTES: FOMENTADORES DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS INICIANTES**

Marcia Batista da Silva - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

## **OS SABERES DOCENTES: FOMENTADORES DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS INICIANTES**

\*

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no ano de 2019 no curso de Pedagogia da UFPE/CAA[1], tendo como objeto de estudo “os saberes docentes via à indução profissional de professores iniciantes”. Tomamos como problemática “quais os saberes docentes são utilizados pelos/as professores/as iniciantes e em que estes contribuem para a indução profissional desses/as professores/as?”

Partimos do pressuposto que os/as professores/as iniciantes desenvolvem articulações com os diferentes saberes docentes, e estes, alimentam a indução profissional, fazendo com que permaneçam na profissão e na rede de ensino. Assim, temos como objetivo de pesquisa: Analisar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses/as professores/as iniciantes.

A metodologia é de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como instrumento para a produção dos dados o questionário (SEVERINO, 2007), aplicado na cidade de Santa Cruz do Capibaribe-PE[2], tendo como participantes duas professoras iniciantes da rede pública municipal de ensino, egressas da UFPE-CAA. E para o tratamento dos dados pautamos a análise de conteúdo, pela via da tematização (MORAES, 1999).

O estudo é composto pela respectiva introdução, seguida do aporte teórico que toma por base o conceito de saberes docentes, indução profissional e professores iniciantes. Ademais o percurso metodológico realizado. Prosseguimos com os resultados alcançados em que os saberes se apresentam enquanto fomentadores da indução profissional e mobilizam as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana, e por último as conclusões.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Por **saberes docentes**, o tomamos na acepção de Tardif (2014, p. 36) ao concebê-los como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experiências e outros”. Tardif nos ajuda a compreender que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos adquiridos na trajetória formativa, bem como nas vivências, que se relacionam entre si, sendo, portanto, complementares uns dos outros durante o desenvolvimento profissional da docência.

Também compreendemos a partir de Gauthier (2006) que os/as professores/as possuem **saberes coletivos**, como o domínio do conteúdo para a mediação da matéria, organização do tempo na aula que são aqueles adquiridos para ou no trabalho com os pares. Possuem também os **saberes individuais**, como os culturais e pessoais, que são construídos a partir de suas experiências, sendo essas de vida social, estudantil e cultural, os quais subsidiam a implementação da docência. Nesse sentido, os saberes remetem a autoria do/a professor/a enquanto sujeito/a produtor/a de conhecimento. Assim, é necessário afirmar o professorado como uma ‘profissão baseada no conhecimento e que produz tal’, o que rompe com a visão missionária da profissão (NÓVOA, 2019).

Tomamos a **indução profissional** a partir de André (2012) enquanto política que consiste no acompanhamento dos/as professores/as, gerando experiências formativas de aprimoramento da prática pedagógica, visando responder às exigências da profissão e as demandas dos municípios, aproximando-os das realidades educacionais. Desenvolvida no formato de cursos, seminários, no ingresso na carreira, estudo sobre administração pública e direitos e deveres do servidor, currículo dentre outras temáticas, a indução vai ajudando o/a professor/a a se situar na cultura organizacional da rede e da escola (ANDRÉ, 2012).

O **professor iniciante** é aqui tratado a partir de Carlos Marcelo (1999) como aquele que realiza a transição de estudante para professor/a, sendo egresso da formação inicial ingressa em uma rede educacional sob um período de tensões e aprendizagens intensivas da docência.

## 3 METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), desenvolvido em Santa Cruz do Capibaribe-PE, tendo como participantes professores/as da rede pública municipal de ensino. O instrumento de produção dos dados foi o questionário (SEVERINO, 2007). Elegemos os participantes por meio dos critérios: I) o/a professor/a ter realizado a formação inicial no curso de Pedagogia UFPE/CAA, justificado pelo fato de nesta instituição a formação profissional docente se pautar no ensino, na pesquisa e na extensão; II) ter adentrado na REDE de ensino em 2019 no quadro de professores/as efetivos/as; e III) ser professor/a com um tempo mínimo de 3 meses e no máximo 3 anos de docência, este último está ancorado na abordagem de Carlos Marcelo (1999) ao defender que o professor no terceiro ano de atuação ainda está construindo sua identidade profissional.

Para chegarmos aos participantes e produzirmos os dados, iniciamos com a análise documental, baseada em Lüdke e André (1986), nos arquivos físicos da secretaria de educação. Neles levantamos dados de 590 professores/as com nome, formação e em que instituição cursou, o ano de ingresso na rede, na profissão e escola em que atuava, além da

data de admissão do concurso. Destes localizamos nove professores da UFPE/CAA, com os quais aplicamos o questionário, recebendo a devolutiva de sete. A partir do critério ‘tempo geral de docência’ chegamos as duas professoras iniciantes, nomeadas como P1 e P2. E para o tratamento dos dados produzidos a partir do questionário pautamos a análise de conteúdo (MORAES, 1999).

#### 4 RESULTADOS DA PESQUISA

O/a professor/a utiliza no desenvolvimento de sua prática, tanto os saberes aprendidos na **formação inicial** quanto os construídos no cotidiano escolar (CERTEAU, 1994). Dessa maneira, nos dispomos a tratar dos **saberes docentes** enquanto fomentadores da indução profissional de professores/as iniciantes, na medida em que esta não se faz presente nas redes.

Assim, no que se refere ao trato dos saberes no cotidiano escolar, ao perguntarmos as professoras quais “**saberes docentes são utilizados**”, a P1 e P2 afirmaram: “Produção de pesquisa, estudo de temáticas emergentes, seminários, debates e rodas de diálogo, reflexividade freiriana, postura crítica e política, socialização de intervenções didáticas produção de instrumentos avaliativos e entre outros” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out., 2019). Destacamos o grupo de saberes acima a partir de Tardif (2014) como **saberes provenientes da formação docente**, sendo adquiridos durante a licenciatura (formação inicial) ou na especialização, cursos (formação continuada). Esses saberes são ampliados mediante as aprendizagens construídas ao logo da formação pelas duas professoras participantes da pesquisa.

O segundo grupo de saberes docentes materializados no cotidiano são: “planejamento semanal e mensal, plano de aula, seleção crítica reflexiva dos conteúdos e construção do PPP escolar” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out. 2019). Esses são tratados na acepção de Tardif (2014, p. 38) **como saberes curriculares**, “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura e formação”. Eles estão diretamente ligados à forma como as instituições educacionais organizam os conhecimentos socialmente produzidos a serem ministrados.

Nesse contexto, “o trabalho com programas de ensino, especificamente com o ‘Programa Alfabetizar com Sucesso e o Mais Educação’, a concepção e uso da ludicidade” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out., 2019) se caracterizam na perspectiva de Tardif (2014) enquanto **saberes didáticos**. Eles são originados a partir da concepção que as professoras têm sobre o ensinar em que fazem uso dos programas de ensino, livros, ou seja, através do desenvolvimento de uma metodologia própria com base nesses recursos didáticos.

Sendo assim, diante da pluralidade de saberes (BORGES, 2004) questionamos as participantes se “há outros saberes essenciais que utilizam em suas práticas”. P1 afirma: “**A família na vida escolar dos alunos; direitos humanos; crescimento pessoal e profissional através dos estudos; respeito; ética; educação ambiental; coletividade; organização do ambiente da sala de aula; trabalho em dupla, trio e grupo**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). A professora entende esses saberes como indispensáveis a sua prática, trazer os responsáveis pelos estudantes para compartilhar e caminhar com eles durante o processo de aprendizagem é um saber primordial para avançarmos no processo educativo. Como também dialogar sobre os direitos e deveres neste processo. Trabalhar possibilidades de futuro pela via das condições que a vida escolar proporciona, tomar o

conhecimento ambiental para conscientizar os estudantes das ações de **prevenção do meio ambiente e defesa da vida**, além de trabalhar a **experiência da coletividade**, são atitudes que materializam saberes próprios dessa professora.

Nesse sentido, esses saberes tornam sua prática instigante aos estudantes. Para Borges (2004, p.164) esses são “os saberes sobre a realidade social, cultural, econômica, cognitiva [...], que vêm da experiência familiar e valores morais e éticos”, condutores do desenvolvimento da atuação docente na medida que proporciona ao/a professor/a fazer uso deles para um melhor proveito do processo de ensino e da formação humana.

Todavia para a P2 os saberes indispensáveis em seu ofício, são “dramatização, músicas, expressão corporal e visual” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, Out., 2019). Os conhecimentos que exploram a motricidade global e fina da criança, a arte no seu sentido estético, sonoro, físico e interpretativo, como também a sensibilidade humana, ganham evidência. Nesta perspectiva os saberes apresentados por P2 estão ligados ao segmento de ensino que leciona e se desenvolvem a partir das necessidades presentes. Essa professora sentiu-se mobilizada a se apropriar deles e contribuir para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista estes serem focos de trabalho na educação infantil.

Diante do exposto, perguntamos as participantes se utilizavam de algum “**saber pessoal construído a partir de uma experiência própria social ou enquanto estudante do ensino básico**”, P1 e P2 afirmaram: P1: “[...] as experiências positivas no sentido de construção do conhecimento de forma lúdica eu me identifiquei e hoje trabalho dessa forma. Já os que faziam uso da prática docente do medo, autoritarismo eu fiz questão de deixar no passado” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019).

P1 sinaliza que o saber construído no período de vida escolar, marcado pela **ressignificação foi a ludicidade**. Com essa experiência marcada pelos saberes vividos com seus professores, P1 conseguiu aprender e (re)significar o conhecimento de forma a torná-lo oportuno à sala de aula. Segundo Freire (2005) na atividade docente, através da mediação, o professor pode provocar o desejo nos estudantes, com vistas à liberdade e humanização, rumo a emancipação. Do mesmo modo, para P2 ao tratar da emergência do “saber pessoal”, responde:

Sim. No meu 8º ano tive a oportunidade de estudar matemática a partir do concreto, por exemplo, medindo praça, calculando o volume de caixa de água, diante disso, tento planejar minhas aulas de uma forma que seja mais dinâmica, transformando em aprendizagens significativas para meus alunos. Além disso, incentivo para estudar, pois através do estudo eles podem ter a profissão que quiserem (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019).

No depoimento destacamos dois saberes docentes que emergiram, o da **aprendizagem significativa** proporcionada por seus docentes, que afirma trazer consigo em sua prática, classificando-se enquanto “saber da formação escolar anterior que é adquirido na escola primária e secundária” (TARDIF, 2014, p. 63), um saber que advém da condição de estudante atrelado à finalidade da aprendizagem; e o **incentivo ao estudo** que se caracteriza a partir de Borges (2004) como o ‘saber da finalidade educativa’.

Quando o professor dos anos finais do ensino fundamental da P2 trabalhou os respectivos conteúdos da matemática na relação teoria-prática, potencializou um caminho de **construção do conhecimento** tornando-o **significativo**. O saber significativo foi testado por P2 ainda quando estudante, rompendo com a concepção bancária de educação. Além do saber ‘incentivo ao estudo’, com o qual a professora instiga as crianças, mostrando que a partir da

vida escolar, com dedicação à formação podem se formarem na profissão desejada.

Vimos que tanto para P1 quanto P2, a **postura didática de seus professores** tornou-se marcante para as participantes, com eles aprenderam ‘saberes da formação escolar anterior’ (TARDIF, 2014) e ‘saberes da finalidade educativa’ (BORGES, 2004), presentes na docência, e quando não aprendem por completo, os ressignificam, refletem a partir deles para os construírem.

Diante do exposto, vimos que os saberes da formação profissional, curriculares, didáticos, experienciais e disciplinares (TARDIF, 2014) estão presentes no

fazer das participantes, entretanto P1 utiliza dos ‘saberes sobre a realidade social, cultural e econômica’ (BORGES, 2004) e P2 dos ‘saberes pedagógicos e psicológicos’ (BORGES, 2004), por exigência do contexto de docência, tendo em vista as especificidades contextuais e a permanência com atuação profissional de qualidade socialmente referenciada na rede.

Quanto “a contribuição dos **saberes docentes para a permanência na profissão e na rede de ensino**, vimos que P1 explicita: “[...] atualizamos o que proporciona uma aproximação com o contexto que estou inserida, esses saberes são: **a militância, roda de diálogos, debates sobre gênero e sexualidade, violência, inclusão**, dentre outros” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). Para ela os saberes fornecem elementos para uma autoavaliação de sua atuação tanto na rede de ensino quanto na própria profissão. A partir deles P1 consegue atentar para às exigências do sistema educacional, bem como às necessidades de seus estudantes.

Ainda quanto aos “**saberes para permanência na profissão e na rede**” P2 expressa: “[...] tenho muito que contribuir com a educação básica e transformar a vida de muitas crianças através de uma educação de qualidade da mesma forma que a minha vida foi transformada. Que sejamos sempre incentivadores de sonhos” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019). Indispensáveis à educação pública, tais saberes atingem diretamente a vida dos/as estudantes. Nesta perspectiva destacamos em P2 o compromisso em devolver à sociedade por meio do trabalho, o que recebeu na educação pública, em formação na UFPE/CAA, o que a faz **sentir-se no dever ético** de retribuir, **mobilizando as potencialidades de seus estudantes** na direção da construção de uma perspectiva de futuro.

Borges (2004) e Tardif (2014) nos ajudam a compreender que “**os saberes das finalidades educativas, da realidade social, cultural, econômica, cognitiva e afetiva**”, quanto “**os saberes da formação escolar anterior**” contribuem para permanência com qualidade na profissão e na rede. É o conhecimento que têm sobre a sociedade, bem como sobre suas implicações na vida de um estudante enquanto pessoa que está se formando para atuar nela. Mas também do papel do professor/a e da educação na transformação da vida das pessoas para que contribuam com a formação de uma sociedade em que possa viver dignamente.

## 5 CONCLUSÃO

Ao retomamos o objetivo de “analisar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional dos/as professores/as iniciantes”, concluímos que durante a formação inicial os saberes construídos são os profissionais e no próprio cotidiano escolar são os curriculares, disciplinares e didáticos (TARDIF, 2014). Porém alguns desses são usados de maneira coletiva, os quais são classificados por experienciais (GAUTHIER, 2006.) e os próprios ‘realidade social, cultural, econômica, cognitiva, finalidade educativa entre outros

(BORGES, 2004) que são essenciais para a docência, utilizados particularmente por cada professora, a depender da necessidade e do contexto em que estão atuando.

Os saberes individuais apresentados por Gauthier (2006) se configuraram nesta pesquisa, enquanto a **aproximação da família com a escola, o trato em sala de aula com os direitos e deveres dos estudantes, o investimento em trabalhar perspectivas de futuro, o trato da coletividade**, bem como, os saberes direcionados a **motricidade global e fina** da criança, **aprendizagem significativa** e as experiências em que ancoram a especificidade destes saberes.

Os saberes experienciados pelas professoras quando estudantes se fizeram presentes em seus contextos e possibilitam um **compromisso com a educação pública de qualidade socialmente referenciada**, o que fomenta a mobilização dos estudantes a partir da perspectiva de futuro, pela via de uma formação emancipadora. Confirmando o pressuposto de que os/as professores/as iniciantes desenvolvem articulações com os saberes construídos durante a formação, desde os clássicos até os exigidos pelo contexto, alimentadores da indução profissional, o que os/as mantém na profissão, na rede de ensino e esperançosos/as na luta por seus desenvolvimentos profissionais.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil.** / Cadernos de pesquisa, V. 42 n. 145 p. 112-129, jan./ abr. 2012.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais/.** 1ª edição. Araraquara: JM editora, 320p., 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** /1: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** / 25ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto Editora, LDA, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LÜDKE, Menga; e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas./** - São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores/** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Revista e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

---

[1] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste

[2] Pernambuco