



2843 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

Os saberes pessoais dos professores iniciantes e suas repercussões no trabalho docente
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Ednaceli Abreu Damasceno - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não se aplica

Este trabalho objetivou identificar a influência dos saberes pessoais, concebidos e consolidados por professores iniciantes, nas práticas pedagógicas que se apresentam cotidianamente no trabalho docente destes profissionais. Para tanto, a pesquisa considerou, como base para fundamentação teórica, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, estudado por Tardif e Raymond (2000) e, principalmente, por Tardif (2002), além de questões que envolvem a caracterização das experiências dos professores iniciantes, apresentadas por Huberman (1992). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia, que iniciaram suas atividades como unidocentes em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco, estado do Acre. Os resultados apontam que os sujeitos de pesquisa são influenciados por suas vivências de socialização primária e de história de vida, principalmente aquelas de origem familiar. Tais influências têm repercussões importantes no trabalho docente por eles desempenhado, bem como na interpretação que alguns destes professores mantêm sobre a carreira docente que pretendem seguir.

Os saberes pessoais dos professores iniciantes e suas repercussões no trabalho docente

RESUMO: Este trabalho objetivou identificar a influência dos saberes pessoais, concebidos e consolidados por professores iniciantes, nas práticas pedagógicas que se apresentam cotidianamente no trabalho docente destes profissionais. Para tanto, a pesquisa considerou, como base para fundamentação teórica, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, estudado por Tardif e Raymond (2000) e, principalmente, por Tardif (2002), além de questões que envolvem a caracterização das experiências dos professores iniciantes, apresentadas por Huberman (1992). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia, que iniciaram suas atividades como unidocentes em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco, estado do Acre. Os resultados apontam que os sujeitos de pesquisa são influenciados por suas vivências de socialização primária e de história de vida, principalmente aquelas de origem familiar. Tais influências têm repercussões importantes no trabalho docente por eles desempenhado, bem como na interpretação que alguns destes professores mantêm sobre a carreira docente que pretendem seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Professores Iniciantes. Saberes Pessoais dos Professores. Repercussões no Trabalho docente.

Introdução

Este trabalho objetivou identificar a influência dos saberes pessoais dos professores iniciantes nas práticas pedagógicas que se apresentam cotidianamente no trabalho docente, considerando que tais saberes foram concebidos e consolidados por estes profissionais em seus primeiros momentos do magistério.

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

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

Dessa forma, ressalta-se o empenho em destacar os fatores pessoais que repercutem no início da trajetória do professor e em seu trabalho docente. De acordo com Oliveira (2004), a categoria indicada como "trabalho docente" abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que se estabelece o exercício profissional no ambiente escolar. Assim, ao se pensar em trabalho docente, é preciso se considerar, também, as responsabilidades e relações que se realizam na escola e que estão para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, aos múltiplos fatores sociais e culturais da escola.

É nesse contexto que se desenvolve o início do exercício profissional docente e todas as outras fases da carreira do professor. Ao se pensar nos primeiros momentos de docência, reconhece-se que os professores vivenciam um momento decisivo em suas vidas profissionais, sendo caracterizado por Eddy (1971) *apud* TARDIF, 2002) como "rito de passagem": o estágio em que o indivíduo abandona a condição de estudante e passa a assumir a postura docente.

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

individuos e definem as instituições" (DUBAR, 2005, p.136).

Ao se acreditar na influência do rito de passagem em toda a constituição da identidade profissional docente, reconhece-se que o estudo, aqui apresentado, concentra-se na seguinte problemática: quais são os aspectos mais marcantes que refletem a influência dos saberes pessoais dos professores iniciantes em suas práticas pedagógicas nos seus primeiros momentos de exercício profissional? Logo, com base nos pressupostos teóricos da concepção metodológica, admite-se que esta se trata de uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO e DESLANDES, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MINAYO, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados, em agosto de 2015, há menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

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

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

Diante desse cenário, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exibe-se o item "Professores iniciantes e seus saberes pessoais", sendo tal item responsável pela apresentação da fundamentação teórica que corrobora a compreensão do tema trabalhado; posteriormente, expõem-se o item "Saberes pessoais dos professores iniciantes: o que indicam os sujeitos da pesquisa", que apresentam alguns dos resultados e a discussão advindos da coleta de dados; por fim, tem-se as "Considerações Finais", as quais permitiram uma breve síntese do trabalho ora desenvolvido, bem como discutiram os achados tidos, tendo como base as questões centrais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo dos saberes pessoais dos professores.

Professores iniciantes e seus saberes pessoais

Como parte da compreensão dos fundamentos teóricos que auxiliam no entendimento da trajetória docente, bem como permitem o entendimento das questões aqui abordadas, é essencial caracterizar as seguintes expressões: "professores iniciantes" e "saberes docentes" – dando ênfase, nessa última categoria, aos chamados "saberes pessoais dos professores" (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002).

Na visão de Marcelo García (1999), o professor iniciante – o qual pode ser também caracterizado como principiante ou debutante – é aquele que enfrenta um período importante de iniciação à docência. Este período pode ser percebido como uma das fases da trajetória docente, a qual é demarcada pelo vínculo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional na carreira. Dentre essas diferentes fases, a iniciação à docência é somente uma delas. Ou seja: outras fases são vivenciadas pelo docente até que seja considerado como experiente.

Em uma visão similar – mas, com algumas características próprias – Huberman (1992) faz indicações sobre o desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos. A primeira fase, apresentada como *entrada na carreira*, é assinalada como a iniciação do professor em situação de sala de aula, sendo estimada entre os dois a três primeiros anos de exercício docente. Nesse período, os iniciantes costumam experimentar momentos simultâneos de *sobrevivência* (instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino) e *descoberta*. (o entusiasmo inicial que ameniza as dificuldades, a sensação confortante em ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa e pertencer a um determinado corpo profissional). Porém, Huberman ressalta que há, ainda, professores iniciantes com outros perfis neste mesmo momento da trajetória docente, distinguidos como:

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

Ao se superar a fase de entrada na carreira, os estudos de Huberman (1992) apresentam outras etapas seguintes: *fase de estabilização* (entre o quarto e o sexto ano de exercício docente; geralmente demarcada por um momento de "tomada de responsabilidades" e pelo sentimento de pertencimento a um corpo profissional), a *fase da diversificação* (entre o sétimo e o 15º ano de exercício docente, trazendo essa denominação porque é a partir desta etapa, que os percursos de cada profissional se mostram distintos), a *fase do pôr-se em questão* (entre o 15º e o 25º ano de exercício docente, variando entre os docentes, sendo marcada pela sensação de rotina e, muitas vezes, pela crise existencial de prosseguimento na carreira), a *fase da serenidade e distanciamento afetivo* (o trabalho é previsível e não há tanto envolvimento afetivo com ele) prontamente seguida ou, ainda, concomitante à *fase do conservadorismo e lamentações* (professores são mais rígidos, dogmáticos e lamentam mais o mau comportamento dos alunos); sendo que estas duas últimas fases mencionadas acontecem entre o 25º e 35º anos de exercício docente, ao se levar ao ativismo ou ao conformismo no exercício profissional. Por fim, a sexta e última etapa descrita pode ser compreendida como a *fase de desinvestimento*, que acontece entre o 35º e 40º ano de carreira docente, levando o docente a uma postura, muitas vezes, positiva: o profissional se liberta, sem grandes lamentações, de seu trabalho e opta por dedicar mais tempo à sua vida pessoal; entretanto, nesta fase, o professor pode manter a amargura das frustrações acumuladas por não ter chegado tão longe quanto pretendia – se for esse seu ponto de vista quanto a sua própria vida profissional.

Sob essa crença, que organiza a carreira docente por etapas, é que se torna importante vislumbrar a chamada socialização primária – a qual acontece antes da chamada socialização profissional. Entretanto, ainda antes de explicitar os aspectos mais acentuados da socialização profissional e também da socialização primária, é fundamental descrever a compreensão do termo socialização. Nesse sentido, indica-se que a socialização é um processo de "construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator" (DUBAR, 2005, p. 17).

Já a socialização profissional pode ser entendida como uma trajetória fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas em processos complexos (TARDIF, 2002). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o próprio profissional) e com seus pares (colegas de trabalho). É nesse cenário que se "estruturam mundos do trabalho e que

se definem os indivíduos por seu trabalho" (DUBAR, 2012, p. 358).

Ao se reconhecer que a socialização profissional sofre influências das experiências anteriores e não profissionais dos indivíduos, faz-se necessário apontar o entendimento da expressão socialização primária, a qual pode ser descrita da seguinte forma:

A socialização primária é aquela que ocorre nos primeiros anos da vida do indivíduo, quando o mesmo, estando dentro ao espaço familiar, aprende determinados comportamentos, valores, regras, juízos de valor e visões de mundo, compartilhados culturalmente pela família na qual está inserido (BERGER e LUCKMANN, 1985). Em outras palavras, o indivíduo age da forma com ele geralmente vê os outros agindo. (MIRANDA et al., 2015, p. 357).

As indicações de Miranda et al. (2015) apontam que a socialização primária se consolida essencialmente no seio familiar, o que pressupõe que suas repercussões podem se apresentar – de maneira intencional ou não – em momentos profissionais, estando intimamente associados com outros aspectos da história de vida do professor. Na verdade, a socialização primária e história de vida do professor influenciam a formação da identidade docente deste indivíduo, além de serem os meios de integração que explicitam os chamados *saberes pessoais dos professores* durante o exercício do trabalho docente (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002).

É importante observar que os saberes pessoais dos professores é apenas um dos diferentes tipos de saberes docentes categorizados por Tardif e Raymond (2000) – os quais foram amplamente estudados logo em seguida por Tardif (2002). Este autor indica que, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. Estes estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes pessoais do professor, longe de serem baseados somente em suas longínquas vivências infantis, também decorreriam de suas vivências (não profissionais) consolidadas ao longo do tempo e na atualidade, as quais têm impactos na sala de aula. Considera-se, portanto, que não é possível conceber a dissociabilidade do professor-pessoa e do professor-profissional; "o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor" (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nesse contexto, Tardif (2002) indica cinco saberes dos professores: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Apesar de estarem separados, de forma a facilitar a compreensão sistematizada de cada um deles, é fundamental ressaltar que o professor, ao longo de sua trajetória, constrói e mobiliza uma diversidade imensurável de conhecimentos, estratégias e modos peculiares de ser-fazer que compõem um amálgama de saberes docentes (TARDIF, 2002). Logo, esses saberes estão agregados, mas cada um deles tem uma interpretação de cinco fontes sociais de aquisição que, apesar de distintas, estão essencialmente associadas. Como destaque, esta pesquisa se concentrou nos saberes que os professores consolidam em âmbito pessoal, sem pressupor que estes tinham, em princípio, associação com o magistério.

Diante da compreensão dos aspectos centrais que norteiam o entendimento teórico do texto, apresenta-se a seguir a coleta e análise de dados da pesquisa, a qual enfatiza os saberes pessoais, mencionados pelos professores iniciantes (e também sujeitos de pesquisa), que repercutiram em suas atividades docentes.

Saberes pessoais dos professores iniciantes: o que indicam os sujeitos da pesquisa

Ao serem motivados a indicar os detalhes sobre as suas primeiras experiências como professores regentes, alguns sujeitos de pesquisa – especialmente aqueles que já haviam consolidado experiências diversas em escolas distintas – mostram-se desejosos pela delimitação de quais relatos deveriam apresentar, especialmente em relação a qual escola/classe deveria ser mencionada. Isso pode ser sentido no seguinte relato de *Margarida*.

Sobre qual escola você está falando? Assim... Sobre qual escola você quer que eu fale? Da fundação? Da escola do estado?...] Eu posso escolher o que eu achei de mais... De mais importante em cada uma delas? Assim... Melhor. Não precisa depender tanto só de uma escola, né? Porque com cada foi diferente, tem uma coisa diferente... [...] Eu vou te falando então e você vai vendo o que você quer. Vamos lá!(Margarida)

Entretanto, pelo propósito da entrevista semiestruturada (que possibilita, a partir das indicações dos entrevistados, a proposição de novas questões não previstas inicialmente) e pela ideia de que todos os sujeitos eram considerados professores iniciantes (lecionando há menos de três anos), os entrevistados tiveram autonomia em relatar as vivências julgadas por eles como mais marcantes em todas as classes e/ou escolas em que lecionaram no início da carreira docente.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, apesar de responderem a um roteiro de entrevista previamente estipulado, os sujeitos de pesquisa não foram estimulados a indicar saberes pessoais específicos ou, ainda, a mostrar como alguma experiência pessoal os influenciou no exercício profissional. O interessante é observar que, apesar de não serem motivados a fazer tais indicações, em momentos diversos eles apontaram, com naturalidade, a influência da socialização primária e da história de vida individual em suas práticas docentes como professores iniciantes.

É possível perceber esse cenário a partir das indicações de *Dália*, que, em seus relatos, menciona uma passagem interessante de sua ação docente, na qual ela procura corrigir um aluno. Tal ação é realizada mediante a influência de *Dália* com sua mãe. Esta passagem sugere que a socialização primária, proveniente das experiências formadoras vividas na família, podem ocorrer antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Eu tinha um... Um aluno e ele tinha seis ou sete anos, aquela criança... Mas ele falava todo tipo de palavrão na sala de aula, era muito, muito mesmo. Eu dizia: "Uma palavra com P", aí ele ia direto na palavra; naquela palavra... Era bem assim. falava assim, acredita? Credo... Eu falava com ele igual minha mãe falava comigo: "precisa lavar a boca com sabão, menino!" [...] Senhor Jesus! Eu, com seis anos, ganhava era uma peia se falasse palavrão como aqueles meninos falam! Minha mãe, ela ia lavar a minha boca com Qboa [marca de água sanitária]. É verdade sim... [risos]. (Dália)

Outra indicação interessante, a qual ressalta as interferências da socialização primária e dos familiares no trabalho do professor iniciante, é o relato de

Lírio ao mencionar a influência de seus pais na visão em que ele consolida sobre o comportamento de uma criança em idade escolar. Neste caso, destaca-se que os pais de *Lírio* trabalhavam na escola, mas não exerciam atividades docentes. Mesmo assim, o ambiente de trabalho dos pais, por ele frequentemente visitado, o fez pensar na escola como *lôcus* de futuro exercício profissional.

Em diálogo com essa perspectiva, é significante observar que, como bem traz o estudo de Gatti e Barreto (2009), – em um estudo sobre aspectos da profissionalização docente, que toma por base indicações apresentadas nos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos (ENADE), aplicado em 2005 – muitos sujeitos que ingressam nos cursos de licenciatura optam por esta modalidade de graduação motivados por suas famílias. Esse cenário pode ser também ressaltado no caso de *Lírio*, que conta sobre a influência de uma tia, também professora – mas, de Matemática. Esta influência também se refletiu em seu trabalho docente no seu primeiro ano de exercício profissional em uma área camponesa, localizada na zona rural de Rio Branco.

*Meu pai trabalha em escola, embora ele seja da parte do apoio. A mamãe também, sempre foi da parte do apoio. Ela nunca deu aula. Mas, ela trabalha em escola até hoje! Pois é... [...] Minha tia é professora de Matemática, no serviço público. [...] E eu via como ela fazia e aí eu fazia do mesmo jeito. Para planejar as aulas, no início, eu ficava mais com o jeito que ela fazia. [...] Minha mãe trabalhou em escola, me levava para a escola. Porque ela está na escola até hoje. [...] Então, eu sei bem o que é uma escola, como a gente deve ser aluno na escola. Eu sei isso bem direitinho(*Lírio*)*

Em outras duas indicações distintas, duas entrevistadas – *Rosa* e *Alfazema* – demonstram a clara influência do cônjuge e da filha, respectivamente, na realização de suas atividades docentes. É possível perceber que, nos dois casos, a postura docente assumida, por essas professoras, está essencialmente associada à postura desses familiares. Dessa forma, admite-se mais uma vez que, para que seja possível compreender como os profissionais estruturam cotidianamente suas práticas pedagógicas, é preciso “considerar como marcos importantes na história de vida de cada um a influência familiar” (SILVA, 2009, p. 63) entre outras interferências pessoais e profissionais.

*Porque tinha educação física, então, se é educação física, educação física eu não faço dentro da sala de aula e já acho errado. Eu sou mulher de educador físico, né, e vejo o exemplo dentro de casa como é que faz as coisas certas. Por que eu ia fazer educação física dentro da sala? [...] Ah... Eu fazia. Fazia tudo certo! Tinha as orientações do meu marido e fazia tudo certo! Meus alunos tinham educação física sim! (*Rosa*)*

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

Por fim, salienta-se um dos muitos relatos de *Margarida* em que esta destaca a influência da religiosidade em suas práticas docentes, a qual pode ser também interpretada como a interferência de sua história de vida pessoal em seu exercício profissional – bem como em sua permanência na profissão. Na verdade, as frequentes menções feitas à interferência positiva de sua fé em sua profissão, sugerem que esta entrevistada associa o bom desenvolvimento de seu trabalho docente à sua crença religiosa, como se a fé lhe conferisse “paz e força para lidar com os desafios da vida cotidiana, apontando o sentido e o propósito da vida” (BORGES, SANTOS e PINHEIRO, 2014, p. 615).

*Eu fico pensando que Deus é tão maravilhoso... Me ajuda tanto... [...] Quando tem alguém dando mais trabalho na sala, eu respiro fundo, tento ficar calma e penso: “Deus, me ajuda, por favor!” Aí eu consigo ficar calma, me animo, dá pra continuar. [...] Porque Deus sabe de todas as coisas. Se aqui estou, foi pela vontade Dele. Foi Deus que sonhou essa profissão para mim... [...] Eu estou gostando daqui, eu quero continuar aqui [escola em que leciona atualmente]. Acho que eu quero me aposentar aqui. Se Deus quiser, eu vou conseguir [risos] (*Margarida*)*

Acredita-se que este último relato deve ser ressaltado, uma vez que, apesar de *Margarida* ter apresentado com mais frequência a influência positiva de sua fé nas suas práticas docentes, os outros entrevistados (exceto *Alfazema*) também fazem menção à religiosidade, oferecendo a ela caracterizações igualmente positivas. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, a partir dos estudos apontados por Borges, Santos e Pinheiro (2014) – o qual buscou apreender as representações sociais acerca dos conceitos de espiritualidade e religião de docentes da área da saúde – admite-se que as crenças sobre religião e espiritualidade podem influenciar o modo como um profissional exerce suas atividades laborais. Apesar dos docentes, aqui apresentados como sujeitos de pesquisa, não terem envolvimento com a área da saúde, é possível pressupor que na profissão docente há um “imaginário consensual sobre o tema religioso, uma vez que tais crenças constituem uma forma de aproximação com a consciência espiritual e estão inseridas na cultura” (BORGES, SANTOS e PINHEIRO, 2014, p. 615). Porém, as questões que envolvem a interferência da religiosidade nas atividades docentes ainda são pouco estudadas entre os professores da educação básica (SAUCEDO, 2015).

Acrescenta-se a esse fato que, assim como a influência religiosa, os demais aspectos que caracterizam os saberes pessoais dos professores iniciantes ainda são, dentre os demais saberes da tipologia estruturada por Tardif (2002), pouco estudados e/ou pesquisados superficialmente. Apesar disso, acredita-se que é diante dessas influências pessoais que o professor também forma/reforma sua identidade docente. Logo, é preciso salientar também que, durante sua trajetória pessoal, o professor edifica sua carreira docente, ou seja, são “história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomposições” (TARDIF, 2002, p.106).

Considerações finais

Ao se retomar o objetivo central da pesquisa, que se concentrou em identificar a influência dos saberes pessoais, concebidos e consolidados por professores iniciantes, nas práticas pedagógicas que se apresentam cotidianamente no trabalho docente destes profissionais, foi possível perceber

que os saberes pessoais de fato influenciam o trabalho docente dos professores iniciantes que atuaram como sujeitos desta pesquisa.

Apesar de não terem sido motivados a indicarem quaisquer saberes oriundos da socialização primária e/ou da história de vida pessoal, os entrevistados relataram situações rotineiras da docência, nas quais a influência de seus familiares e também de suas crenças religiosas foram importantes para o desenvolvimento de tais atividades docentes. Dessa forma, sugere-se que os saberes da vida pessoal foram apresentados pelos sujeitos de pesquisa como importantes ao exercício do magistério, considerando a longa trajetória por eles percorrida no processo de socialização. Estes saberes foram mencionados em práticas simples que, geralmente, se convertem em orientações dadas aos estudantes de como devem se comportar/proceder, mas remetendo às suas experiências como um/a filho/a, uma esposa, uma mãe e/ou uma pessoa religiosa. Logo, as influências dos saberes pessoais têm repercussões incisivas no trabalho docente desempenhado pelos iniciantes, bem como na interpretação que estes mantêm sobre a carreira docente que pretendem seguir.

Nesse sentido, ao se ressaltar a importância dos saberes pessoais dos professores na consolidação das trajetórias docentes dos professores iniciantes, reconhece-se a necessidade de que mais estudos sobre essa categoria de saberes sejam realizados. É possível deduzir que são algumas das questões que envolvem a história de vida pessoal de cada professor iniciante que leva este profissional a se manter no magistério – e a apreciar a sua consolidação na carreira docente.

Referências

- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, 2007. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-nteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- BORGES, M.S.; SANTOS, M.B.C.; PINHEIRO, T.G. Representações sociais sobre religião e espiritualidade. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 68, n. 4, jul-ago, p. 609-616, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0609.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.
- MIRANDA, A.R.A.; CAPPELLE, M.C.A.; MAFRA, F.L.N.; MOREIRA, L.B. Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 353-375, jul. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00353.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2015.
- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 25 nov. 2015.
- SAUCEDO, K.R.R. **A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais: conversas sobre o *ântropos*, *thréskeia* e *epistême***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015. 253 fl. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3521/5/Kellys_Saucedo2015.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8xxn2/pdf/silva-9788598605975.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.