

A PRODUÇÃO DO SABER DA EXPERIÊNCIA REFERENCIADA NAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Matheus Bonfim Ribas

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Chryсна Gabriella Pereira Morais

Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira

Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O presente estudo versa sobre a mobilização dos saberes docentes na produção do saber da experiência mediante as referências das estratégias formativas. Teve como objetivo compreender a mobilização dos saberes na produção do saber da experiência por professores no início da trajetória profissional. Teoricamente, dialogamos com os estudos de Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2000, 2002). O estudo realizado teve natureza qualitativa e apoiou-se na fenomenologia. Tomamos como fonte de produção de dados as entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores licenciados em Ciências Biológicas, sendo quatro deles da rede privada, dois da rede pública e um atuante nas duas redes. Assim, a investigação nos permitiu analisar as implicações das trajetórias vivenciadas pelos professores na produção do saber experiencial, tomando como método de análise e interpretação a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011). Notadamente, os professores relacionavam muitas aprendizagens sobre a docência a experiências escolares anteriores. Por outro lado, também revelaram que suas práticas pedagógicas são fortemente influenciadas por professores da formação inicial. Em ambas as situações, as práticas dos antigos professores não foram esquecidas, mas transformadas em conhecimentos sobre o fazer docente. Portanto, a trajetória na formação inicial, assim como a trajetória escolar são fundamentais na formação do licenciando, pois mesclam elementos da docência circunscritos a abordagem e pedagogização dos conteúdos científicos/acadêmicos, consistindo em espaços privilegiados de produção de saberes docentes.

Palavras-chave: Professores. Saberes Docentes. Trajetórias Formativas.

Introdução

A profissão docente, tal como todas as profissões, é permeada por um conjunto de conhecimentos essenciais e específicos, os saberes dos professores. As preocupações referentes ao ato de ensinar, incluindo os saberes, as habilidades e atitudes mobilizadas na ação docente, repercutem diretamente na formação de professores e, portanto, desde o século XX são questões recorrentes nas pesquisas sobre os processos de formação docente.

Para Tardif (2002), a questão do saber profissional tem tido bastante visibilidade nas reformas atuais, influenciando na identidade profissional dos professores e dos formadores universitários. Gauthier e Martineau (2001) afirmam que o distanciamento entre o

conhecimento adquirido nos cursos e a realidade vivida nas escolas foi um dos motivos que levou à reforma dos cursos de formação de professores no início dos anos 1990. Por vezes, a formação docente prioriza “[...] os conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero” (TARDIF, 2002, p. 23).

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013) propõem a existência de um repertório de conhecimentos pedagógicos que subsidia a ação do professor e, desse modo, contribui para o melhor desempenho do seu ofício. No campo da docência, entende-se por repertório de conhecimentos o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes necessárias ao professor para realizar satisfatoriamente o seu trabalho.

Nessa investigação reportamo-nos, teoricamente, principalmente, aos estudos de Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2000, 2002). Tal como Gauthier *et al.* (2013), compreendemos que a profissão docente é permeada por um corpo de saberes específicos de um grupo e essenciais na execução de tarefas. Compartilhamos com Tardif (2002) a ideia de que o saber docente é um saber plural, constituído por variados saberes, incluindo aprendizados da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência profissional.

No que se refere ao saber dos professores Tardif (2002, p. 18) ressalta tratar-se de um saber “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Também baseados nos estudos desse autor, Selles, Andrade e Carmo (2011, p. 364) compreendem os saberes docentes como um “[...] amálgama sincrético e heterogêneo de saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes, adquiridos pelos professores em diferentes momentos de sua trajetória escolar ou mesmo de sua história de vida”.

Ainda de acordo com Tardif (2002), ao serem questionados sobre o seu saber, os professores indicam diversas origens para seus conhecimentos, tais como as universidades, a família, os programas de ensino, os livros didáticos, a formação profissional, as experiências profissionais etc. Corroborando a pluralidade de origens para os saberes docentes, Santos (2010) revela que o saber dos professores provém de seu meio familiar, do meio cultural, da formação escolar anterior, das relações entre pares, das formações continuadas, dentre outros.

Assim, os saberes dos professores são exteriores, pois provêm de lugares sociais anteriores ao seu ofício, e, portanto, transcendem ao ofício de ensinar (TARDIF, 2002). As

pesquisas realizadas pelo autor, a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação de professores, revelaram que antecedendo o início da carreira o professor já possui certos conhecimentos e habilidades sobre o fazer docente. Por exemplo, certos saberes são herdados das experiências familiares e escolares anteriores e podem perdurar por toda vida profissional. Assim, além de plural, o saber dos professores também é temporal, pois “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 19-20). Esse saber relaciona-se com as perspectivas individuais dos sujeitos, e, por esse motivo, é variável de um professor para outro (TARDIF, 2000).

De acordo com Gatti (2009) os professores desenvolvem sua professoralidade na sua formação inicial, mas também nas suas experiências com a prática docente, nos relacionamentos inter-pares e no contexto das redes de ensino. Dessa forma, o “fazer” docente é condicionado pela confluência dos diversos saberes mobilizados em sua ação. Os estudos de Tardif (2002) revelaram que em sua ação o professor tende a priorizar determinados saberes, como acontece com o saber experiencial. Assim, Gatti (2009) destaca que, para além das competências técnicas e operacionais, o desenvolvimento profissional está relacionado com saberes baseados nos modos de agir e pensar.

Do mesmo modo, Selles, Andrade e Carmo (2011) afirmam que o conhecimento do professor advém de diversas fontes e, ainda que reconhecida a importância dos conhecimentos universitários, compreendem que é na complexidade do cotidiano que os professores passam a mobilizar os diversos saberes. Para Tardif (2000), o saber dos professores é adquirido pela experiência e relaciona-se com situações vividas em sua prática.

No entanto, os saberes experienciais são reconhecidos à medida que os professores passam a manifestar suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, disciplinares e profissionais (TARDIF, 2002). Para Gauthier *et al.* (2013), as universidades consistem em um local de produção e legitimação do saber, difusão e certificação de conhecimentos. Porém, para além dos saberes a ser ensinados, o saber dos professores advém dos múltiplos condicionantes que nascem no próprio trabalho docente, tais como a disponibilidade de recursos, as relações com os alunos e com os pares, as questões burocráticas e administrativas, dentre outros. De acordo com Ayres (2005, p. 188), “[...] há na ação docente algo que não pode ser apreendido, teórica e abstratamente, durante a formação, mas que é construído na ação, na medida em que esta coloca desafios até então imprevistos, e que, portanto, não podem ser antecipados”.

Porém, ao admitirmos a pluralidade do saber docente, é impossível considerar que o professor pode adquirir tudo por meio da experiência. Como ressaltam Gauthier *et al.* (2013), reduzir o ensino ao saber da experiência é, de certo modo, ignorar a existência de saberes específicos aprendidos nas formações universitárias. Portanto, existe, de fato, um saber formal, adquirido anteriormente ao saber experiencial. Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo compreender a mobilização dos saberes docentes na produção do saber da experiência por professores no início da trajetória profissional.

Trata-se um estudo de natureza qualitativa e tomou como fonte de produção de dados as entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores licenciados em Ciências Biológicas, sendo quatro deles da rede privada, dois da rede pública e um atuante nas duas redes. Pelo fato de abordar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, essa pesquisa apoia-se na fenomenologia, que, de acordo com Amado (2013), tem como objetivo determinar o que significam as experiências vividas pelas pessoas por meio da descrição feita por elas mesmas. Assim, investigamos essas experiências, compreendendo-as, o que nos permitiu analisar as implicações das trajetórias vivenciadas pelos professores na produção do saber experiencial, tomando como método de análise e interpretação a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011).

Operacionalmente, a Análise de Conteúdo se desdobrou em três etapas. Na *pré-análise* estabelecemos um contato com os dados produzidos, analisando-os para conhecimento do texto e surgimento das primeiras impressões. Na *exploração do material*, empiricamente, chegamos às categorias, que consistiu no processo de transformação de dados brutos em unidades que permitiram a caracterização do conteúdo (AMADO, 2013). Assim, essa etapa de codificação foi representada pelo recorte das unidades de registro e de contexto. Por fim, o *tratamento de resultados obtidos e interpretação dos dados* permitiu a sistematização de aspectos importantes para a etapa de análise. Mediante ao exposto foram realizadas as inferências interpretativas sobre o conteúdo, visando, dessa forma, a explicação e compreensão do mesmo.

Neste processo de análise foi possível inferir que os professores mobilizam seus saberes para produzir o saber da experiência, apoiando-se, notadamente, nas referências formativas oriundas de suas trajetórias na escola e na formação inicial, aspectos que serão explorados a seguir.

A produção do saber da experiência referenciada nas trajetórias formativas

A profissão docente é constituída por uma série de saberes, dentre eles, os saberes da experiência e os saberes da formação profissional, estes são essenciais para o enriquecimento da prática do professor. Nesse sentido, dos dados emergiram uma perspectiva de análise que deveria considerar as referências formativas oriundas de suas trajetórias na escola e na formação inicial que favoreceram a produção do saber da experiência.

A produção do saber da experiência referenciada nas trajetórias escolares

O professor ao iniciar sua carreira docente carrega consigo marcas que são importantes para seu desenvolvimento profissional, pois, durante a sua vida escolar vivenciou inúmeras situações e que, na condição de docente, toma como referência. Dessa forma, as falas dos professores remeteram a trajetória escolar, fazendo alusão a aspectos que vivenciaram na condição de aluno na Educação Básica, fundamentando, na condição de professor, o planejamento das aulas e a prática pedagógica que desenvolvem.

Em seus relatos ressaltaram referências relevantes em suas trajetórias formativas, incluindo os professores da Educação Básica e da formação inicial, assim como, os colegas de trabalho, influenciando suas práticas pedagógicas.

Eu consigo ver e reconhecer hoje na minha atuação, muita referência dos meus professores do Ensino Médio. [...] eu confesso ter me espelhado muito nesse perfil de professor que dá conta do recado, dá sua aula, mas não se fecha só nisso. Tem o momento de descontração com a turma, entra numa resenha, como eles dizem, e isso veio muito dessa inspiração dos professores do Ensino Médio (Professor Mailson).

O professor revela que carrega como referência para sua prática, certas lembranças de professores do Ensino Médio, quando lança mão de estratégias no intuito de manter a atenção do aluno. Também enfatiza o envolvimento com os alunos, no que se inspira nos professores que teve ao longo de sua trajetória escolar e que hoje, na condição de professor, tenta reproduzir tais comportamentos. Numa perspectiva que se aproxima desta, o professor Marcos destacou:

Os profissionais de nível superior que eu tive contato, que eu convivi desde cedo, foram professores, me ensinaram a prática deles. Principalmente do Ensino Fundamental II para frente, fizeram muita diferença, inclusive o próprio professor de biologia do Ensino Médio.

Como visto, o professor destaca a influência de professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e que hoje inspiram suas aulas. Assim, é possível inferir que o professor Marcos planeja e organiza sua prática fundamentando-se no seu próprio percurso formativo na Educação Básica, evidenciando a importância dessas trajetórias em sua atuação na docência. Essa ideia é também reforçada pela professora Rose ao relatar:

Quando eu era aluna eu via uma certa situação em sala e via a reação do professor diante daquela situação. Hoje [...], quando me vejo na situação de professora, muitas vezes eu recorro a atitude que esses outros professores tomaram na época que eu ainda era aluna.

Em diálogo com Tardif (2002), antes de iniciar a carreira, o professor já possui determinados conhecimentos e habilidades relacionadas ao ensino oriundos das experiências familiares e escolares anteriores, podendo perdurar por toda vida profissional. Assim é que, além de plural, o saber dos professores é também temporal, “[...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 19-20). Portanto, os depoimentos dos professores confirmam as ideias desse autor e demonstram que as experiências vivenciadas durante a trajetória escolar contribuem significativamente para a prática pedagógica que hoje desenvolvem.

Buscando compreender a prática pedagógica, questionamos os professores sobre o início de suas experiências em sala de aula e o sentimento de estar como professor e não como estagiário. Frente a tal questionamento a professora Neuza afirmou:

Eu conseguia nivelar o que eu sabia e como passar isso para eles. Mas, [ao trabalhar com o] 6º e 7º ano, eu descobri que eu não tenho perfil para trabalhar com criança. Eu não sei falar a língua deles, eu não sei me portar em sala, eu não tenho manejo, porque a gente tem que saber o conteúdo, mas a gente tem que ter muito mais jogo de cintura nessas turmas [...]. Até eu ter essa sacada, eu tive que me mudar, tive que me desconstruir, falei assim “eu vou lembrar como era na 5º série, como era minha professora da 5º série? [...].

De modo interessante, a professora revela ser insuficiente ao professor o conhecimento do conteúdo, que embora essencial, por si só não garante a aprendizagem. Para Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo consiste nos conhecimentos específicos da área de formação, os quais o professor deve dominar para que sejam ensinados. Na entrevista, a docente deixa claro sua fragilidade em lidar com alunos menores, admitindo a preferência por

alunos do Ensino Médio. Percebemos que a professora se deu conta da necessidade de se reinventar, ou seja, desconstruir uma ideia que tinha sobre o contexto da sala de aula. Assim, entendemos que no papel de mediador da aprendizagem, a professora refletiu sobre a sua ação, espelhando-se em atitudes da sua professora da 5ª série.

Referindo-se as suas primeiras experiências em sala de aula, o professor Mailson afirmou: “Eu identifiquei que eu tinha forte influência dos meus professores do Ensino Médio, aquele personagem do professor que entra e conta uma piada, que conta história e faz a turma rir. Hoje eu me vejo assim”. Mais uma vez, os professores do Ensino Médio aparecem como referência nas práticas dos professores iniciantes. Cabe destacar que o professor Mailson leciona em escola privada, onde, comumente, os professores adotam posturas mais descontraídas, por meio do uso de piadas e brincadeiras em suas aulas. A nosso ver, esses modos e traquejos de aula, percebidos nos antigos professores, foram marcantes para a formação do professor, ao passo que também passou a adotá-los em sua atuação profissional.

Tais relatos corroboram a pluralidade de origens dos saberes docentes, afirmada por Tardif (2002) e Santos (2010). De acordo com esses autores, o saber dos professores provém de diversas fontes, como as universidades, os programas de ensino, o meio familiar, o meio cultural, a formação escolar anterior, as relações entre pares, das formações continuadas, dentre outros. Dessa maneira, assevera Tardif (2002), os saberes dos professores transcendem ao ofício de ensinar, pois são exteriores, herdados de lugares sociais anteriores ao seu ofício.

De acordo com Gatti (2016, p. 164), “Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível”. Do mesmo modo, Rocha *et al.* (2017, p. 3) afirmam que “O professor como pessoa que é, é influenciado e influencia todas as relações pelas quais tem contato”. Esses autores demonstram que os diversos contextos e trajetórias escolares vivenciadas pelo professor influenciam a sua prática pedagógica. Nesse sentido, percebemos que marcadamente os entrevistados reportaram aos professores da Educação Básica, e que, de certa forma, as práticas desses antigos professores não foram esquecidas, mas inspiradoras na produção do fazer docente.

Portanto, a análise permite considerar que a produção do saber da experiência pelos professores novatos também se dá por meio da reflexão dos seus percursos escolares, demonstrando que a escola não representa um lugar da inércia e da reprodução. Desse modo, a escola é lugar da socialização e produção de saberes pelos alunos, mas também de criação e produção de saberes profissionais.

A produção do saber da experiência referenciada nas trajetórias da formação inicial

A formação inicial é de suma importância para o fazer docente. Por meio dela é que o graduando adquire os conhecimentos necessários para atuar em sala de aula e construir elementos pedagógicos que sustentem a sua prática. Nesse sentido, ao serem indagados sobre a trajetória na formação inicial, a professora Neuza relatou: “[...] [na formação inicial] alguns professores [...] mudaram meu olhar para educação. [...] eles foram responsáveis por eu estar hoje onde estou, por ser a pessoa que sou como professora, porque foram pessoas decisivas para eu trabalhar hoje em sala de aula”.

Ao destacar a importância dos professores da graduação para sua formação profissional, a professora mostra que a formação na universidade e a qualidade das práticas destes professores foram determinantes para que ela se desenvolvesse como profissional. Demonstra que a formação inicial cumpriu o seu papel, preparando para o enfrentamento dos desafios atrelados a prática docente.

O professor Mailson também destacou:

Tive bons professores na graduação de Biologia, principalmente o pessoal da zoologia. O pessoal que atua na zoologia, as práticas que os professores faziam com a gente, eu tentei fazer algumas, dentro dos limites e das possibilidades da escola de fazer algumas práticas. [...] O pessoal da zoologia conseguiu me dar essa inspiração em termos de dinâmica, prática mesmo na sala.

Este docente ressalta que trouxe para a sua prática as experiências da zoologia, destacando o quanto o trabalho dos professores dessa área foi importante para a sua formação e o fazer pedagógico. A formação inicial contribuiu com práticas e métodos que podem ser aplicados na escola, pois hoje ele realiza em suas aulas alguns experimentos aprendidos na graduação. Isso evidencia uma certa validação das práticas dos seus professores da formação inicial, pois, na condição de aluno, percebeu a importância daquele momento formativo oriundo das aulas de zoologia, despertando sua atenção para sua aprendizagem, motivando, assim, a aplicar na condição de professor as situações de aprendizagem que vivenciou enquanto aluno.

O relato da professora Noélia mescla elementos da docência que não estão circunscritos a abordagem dos conteúdos científicos/acadêmicos apenas, mas também aqueles

relacionados a pedagogização destes para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Destaca ainda as referências de práticas positivas e negativas que, de modo refletivo e crítico, demonstra selecionar no trabalho docente que realiza.

Na graduação eu percebi a exigência de muitos professores, não em querer que a gente decorasse o conteúdo e respondesse na prova, mas que a gente realmente aprendesse e que isso fosse bem colocado depois no momento de docência. Então, eu trago muitas influências boas e muitas influências ruins também. Há professores que jamais tomaria como exemplo para minha sala de aula (Professora Noélia).

Desse modo, os dados demonstram que os professores são influenciados pelos bons profissionais e rejeita a prática daqueles que não são, por isso, na formação docente os licenciandos procuram constituir-se profissionais, tomando como referência aqueles que os inspiram por meio do exercício docente que realizam. Assim, Sousa *et al.* (2017, p. 01) revelam que “A formação docente constitui um elemento fundamental no processo de constituição de professores e tem uma relação próxima com a qualidade da prática docente, sendo que não consiste em algo linear, ou definitivo, mas num processo contínuo e complexo [...]”.

Quando instigados sobre o modo como organizam as suas práticas, todos responderam que a formação inicial foi determinante para que aprendessem a planejar suas aulas, deixando clara a contribuição da formação inicial, referindo-se, mais especificamente, às disciplinas relacionadas a prática de ensino. Alguns também evidenciaram a relevância de sua participação no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*, permitindo que hoje utilizem diferentes estratégias e recursos didático-pedagógicos para abordar os conteúdos biológicos.

Ressaltando as aprendizagens sobre a docência adquiridas na formação inicial, a professora Neuza salienta: “Eu ainda utilizo os planos de aula que eu aprendi aqui na graduação, me orientam bastante. [...] eu busco o livro e isso faz parte do que eu aprendi na graduação”. A fala da professora evidencia que, ainda que já esteja atuando na docência, no planejamento das aulas, revisita as aprendizagens da graduação. Nesse sentido, percebemos a existência de saberes docentes construídos na formação inicial, sendo reelaborados na prática docente por meio da experiência. Reforçando a importância da ação de planejar, outros autores afirmam que:

[...] o planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem (SANTOS; PERIN, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o ato de planejar é um elemento indispensável para a ação do professor, orientando o ser e o fazer docente. Por meio do planejamento, o professor tende a adequar os objetivos aos reais interesses dos alunos, selecionando e organizando de maneira lógica, os conteúdos mais significativos, assim como os procedimentos e recursos necessários. Dessa maneira, ao planejar, o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001). É especificamente na formação inicial que o professor começa a ter essa experiência, principalmente por meio das disciplinas didático-pedagógicas relacionadas ao estágio supervisionado. Portanto, tais disciplinas assumem grande relevância na formação do professor, pois embasarão o fazer pedagógico e subsidiarão a utilização das metodologias em sala de aula. Refletindo sobre o planejamento realizado nas disciplinas didático-pedagógicas da graduação, a professora Rose afirma:

Herança da graduação, veio, foi aquilo que eu fui trabalhando nos estágios, tanto que, normalmente, eu percebo que estou usando as mesmas palavras que eu usava para fazer os planos do estágio. Eu acabo usando aquela mesma forma objetivos, atividades e materiais que irei utilizar para realizar. Então, tudo isso já é herança daquilo que eu fazia na graduação.

Referindo-se ainda ao planejamento, mas, mais especificamente à construção do plano de aula, o professor Mailson revela: “Eu lembro da disciplina de Didática aqui na graduação que a gente teve preparações de plano de aula. Outros momentos de outras disciplinas que a gente fez bastante planejamento”. O professor afirma a importância dos estudos realizados na graduação sobre o planejamento, ao passo que permite a organização e sistematização das ações a serem realizadas na aula, mas destaca que os planos de aula aprendidos (e construídos) na graduação não condizem com a realidade do chão das escolas.

De todo modo, as falas dos professores revelam a produção de saberes docentes nos momentos de construção dos planos de aula. Como ferramenta orientadora do trabalho do professor, o plano de aula é a corporificação dos objetivos a serem perseguidos e dos recursos e procedimentos necessários para isso. A fala do professor Mailson reforça a ideia de que no planejamento, os objetivos precisam ser claros e coerentes com o contexto dos alunos. Além

disso, de acordo com Gauthier e colaboradores (2013), o planejamento do professor é sempre passível de reelaboração, por exemplo, por meio de ajustes quantos aos recursos e às estratégias de ensino adotadas. É o que a professora Norma revela ter percebido durante o estágio em docência:

Então, esse estágio em docência facilitou nesse sentido, mesmo não tendo o professor me orientando em sala de aula, mas essas orientações que teve no estágio em docência você acaba levando para os outros cantos, e você fica na memória do que fazer. Realmente, tem que ter uma prática maior para conseguir prender a atenção, quando você ver que aquela prática não está funcionando você tem que ter o plano A e o plano B para poder realmente puxar de outra forma (Professora Norma).

Também quanto às aprendizagens na formação inicial, o professor Marcos menciona suas vivências no programa Pibid, o que permitiu uma aproximação da realidade da sala de aula. Para este professor, ao trabalhar de forma conjunta com o professor regente, pôde compreender melhor os aspectos que atravessam a ação docente e percebeu possibilidades para aulas mais dinâmicas, no intuito de promover a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o Pibid tem potencial em preparar os estudantes da graduação para enfrentar os desafios da prática escolar, considerando que as primeiras experiências em sala de aula costumam ser desafiadoras para os professores iniciantes, ainda que já detenham os conhecimentos específicos da disciplina. De acordo com Tardif (2002), ao se tornarem professores, o distanciamento entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação representam um dos principais fatores para o “choque” da realidade. Referindo-se a essa experiência o professor Marcos relata:

Eu não tive tanto choque, acho que justamente por essa questão do programa também, do Pibid. [...] porque volta e meia que surgia um novo conteúdo eu tinha experiência, mesmo que não diretamente relacionado, mas tinha uma experiência de aulas práticas do Pibid. Então, fez muita diferença nesse sentido (Professor Marcos).

O fragmento demonstra a importância de que desde o início da vida acadêmica o licenciando se aproxime da realidade escolar e descubra possibilidades para desempenhar bem sua profissão. A importância do Pibid, dentre outras coisas, está relacionada à mobilização de diferentes saberes sobre a docência e “[...] reside no fato de permitir a aproximação do licenciando à profissão que ele exercerá, fortalecendo a formação de professores” (MORAIS,

2017, p. 15). Assim, na formação inicial, o estágio supervisionado e a participação no programa Pibid antecipam aos licenciandos certas situações com as quais mais tarde se defrontarão na condição de docente. Pimenta e Lima (2004, p. 88) destacam que:

O curso de formação inicial e seu respectivo estágio passam a ser um período especial na vida desses futuros professores, pois as possibilidades dessa mudança se fazem, também, no *locus* da universidade, tendo um professor formador embasando teoricamente e orientando esse processo formativo.

Nessa perspectiva, os dados revelaram que a formação inicial é para o licenciando um rico momento de produção de saberes sobre a docência, no qual se apropriam dos conhecimentos disciplinares e, principalmente por meio das disciplinas didático-pedagógicas, reconhecem inúmeros elementos que atravessam a ação docente. O estudo também evidenciou que a produção de saberes docentes é reforçada por meio da participação em programas de formação de professores, como o Pibid.

Assim, as aprendizagens não se dão de forma excludente, o que consolida a riqueza, tanto da trajetória escolar quanto da formação inicial na produção de saberes sobre a ação docente. Portanto, de forma subjetiva, as vivências marcam o indivíduo por meio de suas particularidades e, desse modo, os saberes são mobilizados e o saber experiencial é construído mediante as individualidades de cada professor.

Considerações finais

A profissão docente é constituída por uma série de conhecimentos essenciais e específicos e, ainda que já detenham uma gama de conhecimentos da disciplina, as primeiras experiências em sala de aula costumam ser desafiadoras para os professores iniciantes. Ao iniciar sua trajetória profissional, o professor produz o saber experiencial, mobilizando, para isso, diversos saberes. Nessa senda, da análise emergiu uma perspectiva direcionada as referências formativas oriundas de suas trajetórias na escola e na formação inicial que favoreceram a produção do saber da experiência.

Ao iniciar sua carreira docente, o professor carrega consigo marcas que são importantes para seu desenvolvimento profissional, pois, durante a sua vida escolar vivenciou inúmeras situações e que, na condição de docente, toma como referência. Por exemplo, os professores destacaram atitudes de seus antigos professores, no intuito de controlar situações

indesejadas e possibilitar melhor aprendizagem. Portanto, as experiências vivenciadas durante a trajetória escolar contribuem significativamente para a prática pedagógica do professor.

A formação inicial é também para os professores uma etapa fundamental na construção de saberes sobre a profissão, pois possibilita a aquisição dos conhecimentos necessários para atuação profissional. Representa, portanto, um momento de produção de saberes docentes, no qual se apropriam dos conhecimentos disciplinares e, principalmente, por meio das disciplinas didático-pedagógicas, reconhecem inúmeros elementos que atravessam a ação docente. Além disso, a produção de saberes profissionais na trajetória inicial é potencializada pela participação em programas de formação de professores, a exemplo do Pibid.

Nossos dados revelaram que os professores avaliam criticamente as práticas de antigos professores, que em sua atuação profissional são incorporadas ou rejeitadas. Por exemplo, no planejamento da aula, tomam como inspiração as experiências vividas na graduação, fundamentalmente, por meio das disciplinas didático-pedagógicas.

Assim, notadamente, os professores relacionavam muitas aprendizagens sobre a docência a experiências escolares anteriores. Por outro lado, também revelaram que suas práticas pedagógicas são fortemente influenciadas por professores da formação inicial. Em ambas as situações analisadas, percebíamos que as práticas mencionadas (das trajetórias escolares e da formação inicial) não foram esquecidas, mas incorporadas e transformadas em conhecimentos sobre o fazer docente. Portanto, a trajetória da formação inicial, assim como a trajetória escolar são fundamentais na formação do licenciando, pois mesclam elementos da docência circunscritos a abordagem e pedagogização dos conteúdos científicos/acadêmicos, consistindo em espaços privilegiados de produção de saberes docentes.

Referências

AMADO, J. (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AYRES, A. C. M. **As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado**. In: MARADINO, M. et al. (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Edufu, 2005. p.182-197.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>> Acesso em: 18 Mar. 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**. Ijuí, ano 1, n. 1, p. 45-77, jan./jun. 2001.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. L. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, 12. ed. RJ: Vozes, 2001.

MORAIS, C. G. P. **As implicações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na produção dos saberes profissionais do licenciando de biologia**. Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Educação) – PPGED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017. 123p. Orientador: Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, A. C. da S.; CALIL, A. M. G. C.; MORAIS, R. C. de O. Trajetória docente: do novato ao experiente. In: **EDUCERE Congresso Nacional de Educação, XIII Edição**, 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: 2017. 17335 - 17350 P. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26995_13950.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTOS, J. J. R. Saberes profissionais: uma incursão conceitual. In: CRUSOÉ, N. M. C.; RIBEIRO, M. M. G.; SILVA, C. A. (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 155-180.

SANTOS, M. L. dos; PERIN, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**, Paraná, Volume I. p. 1-24, 2013. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf> Acesso: 18 mar. 2019.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P.; CARMO, E. M. Saberes docentes e conhecimento escolar: Percursos de legitimação na formação inicial de professores de biologia e história. In: BARZANO, M. A.; ARAUJO, M. L. (Org.). **Formação de professores: Retalhos de saberes**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. p. 359-376.

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

SOUSA, J. M.; *et.al.* Formação inicial de professores em contextos de diversidade e diferenças. In: **FIPEd – Fórum Internacional de Pedagogia, IX**. 2017. Abaetetuba, PA. *Anais...* Abaetetuba, 2017. 1-6 p. Disponível em: <<http://www.ixfiped.com.br/anais/243.pdf>> Acesso em: 17 Mar. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **O conhecimento dos professores**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000 (mimeo.).