

# **Construindo saberes da experiência no início da carreira docente**

## **Building practical knowledge in the beginning of teaching career**

**Lílian Gleisia Alves dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais  
[liliangleisiasantos@gmail.com](mailto:liliangleisiasantos@gmail.com)

**Edinaldo Medeiros Carmo**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
[medeirosed@uesb.edu.br](mailto:medeirosed@uesb.edu.br)

### **Resumo**

A temática desta pesquisa situa-se no campo dos saberes docentes e teve como objetivo compreender o processo de produção dos saberes experienciais por professores de Ciências e Biologia no início da carreira profissional. Teoricamente, dialoga com os estudos relacionados aos saberes docentes produzidos no exercício da profissão. A tomada dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada delineada a partir do objeto de estudo e analisados pela técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que a produção dos saberes profissionais por professores iniciantes requer o conhecimento das variadas situações que circunscrevem o espaço escolar. Para lidar com tais situações, os professores procuram conhecer as características e cultura dos envolvidos, mediante processo de observação e interação, produzindo, na prática pedagógica, modos de fazer que constituem o saber da experiência.

**Palavras-chave:** iniciação à docência, modos de fazer, saber da experiência.

### **Abstract**

This research theme lies in the field of teacher knowledge. It has aimed to understand the production process of science and biology teachers' experiential knowledge in their beginning professional career. It theoretically dialogues with studies related to the teacher knowledge produced in the teaching practice. The data production had taken through a semistructured interview delineated from the study object. These research data had analyzed according to the Content Analysis technique. These research results show that the professional knowledge production by beginning teachers requires the knowledge of the varied situations which circumscribe the school space. Teachers seek to know the characteristics and culture of those involved in the teaching practices to deal with these situations. It occurs through a process of observation and interaction, which produces ways of doing that constitute the experience knowledge in pedagogical practice.

**Key words:** introduction to teaching, ways of doing, experience knowledge

## Introdução

O debate sobre a formação docente, sobretudo no que diz respeito aos resultados dessa formação, tem sido alimentado por estudos que procuram compreender a inserção dos egressos de licenciaturas em seu campo profissional. Para tanto, esses estudos objetivam conhecer como os professores recém-ingressos na profissão aprendem a ensinar, posto que, mesmo o espaço escolar e a sala de aula sendo caracterizados por uma certa rotina, é também um lugar marcado por algumas contingências. Cabe ressaltar que, os professores, no início da carreira, trazem de sua vida pessoal, escolar e da formação inicial um “reservatório de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013), os quais serão utilizados por eles para mobilizar e adaptar os conteúdos de ensino à realidade do aluno e da escola. Nesse sentido, precisarão compreender o que permeia o espaço escolar, conhecer os alunos, os colegas de trabalho e, assim, exercer a docência, produzindo seus próprios modos de ensinar.

Nessa perspectiva, Silva (1997, p. 53) afirma que “[...] é como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”. No entanto, apesar do peso das atribuições que lhes recaem, os professores, no início da trajetória profissional, têm investido esforços para superar essas situações, produzindo saberes relacionados à prática no cotidiano da escola. Marin e Gomes (2014) ressaltam que o iniciante enfrenta algumas tensões e dilemas, em razão de seus objetivos, às vezes, serem divergentes daqueles da escola, visto que ele tem outros anseios e preocupações e um desejo imenso em ser reconhecido como um membro da equipe escolar. Nesse sentido, o iniciante preocupa-se em como agir com seus novos parceiros de profissão, com os membros da gestão escolar; em ser aceito por estes, pelos pais e pelos estudantes. Desse modo, sente-se perdido em meio a tanta informação e aos conflitos vivenciados e, assim, utiliza variadas estratégias para lidar com as situações de conflito, construindo “modos de fazer” (CARMO, 2013) articulados à prática pedagógica que desenvolve.

Portanto, é no cotidiano da profissão, ao se deparar com os conflitos da realidade e situações que exigem atitudes pelas quais nem sempre estão de acordo com o que pensa e acredita, que os dilemas precisam ser analisados reflexivamente, pois, na maioria das vezes, o professor não dispõe de tempo para pensar, minuciosamente, antes de agir. Todavia, há um desejo imenso em acertar, por autoafirmação, decidindo, na incerteza das situações complexas, entre “[...] o que deve ser, o que se espera que se faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça” (SILVA, 1997, p. 58). Essas são situações que o iniciante vai vivenciando entre erros e acertos, tensões com a realidade, conflitos diários, até adquirir firmeza nas ações e decisões a serem tomadas. Tais atitudes se consolidam por meio de um processo de reflexão, que poderá se materializar na produção de saberes da experiência. Estes conhecimentos são caracterizados por Tardif (2012, p. 49) como:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Assim, esses saberes são produzidos por meio dos modos como o professor lida com as situações pedagógicas no processo de seleção de conteúdos e das metodologias de ensino, assim como na “gestão dos conteúdos e na gestão da turma” (GAUTHIER *et al.*, 2013). Dessa forma, o iniciante apoia-se no que deu certo, nas experiências exitosas, no conhecimento que

adquiriu sobre seus alunos, aperfeiçoando a interação com eles, num aprimoramento constante de suas atitudes em situações reais, enquanto professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista, que teve como objetivo compreender o processo de produção dos saberes experienciais por professores de Ciências e Biologia no início da carreira profissional. Julgamos que os resultados dessa investigação poderão alimentar o debate sobre o tema e contribuir nas reflexões e ações de professores no início da carreira docente.

### **O início da carreira docente e a produção do saber da experiência**

O início da docência é uma fase muito importante e de grandes contribuições para o professor iniciante. Apesar de ser demarcada por conflitos e dilemas, é, também, um período em que o docente terá oportunidade de se apropriar de saberes que só são adquiridos após o ingresso na carreira, pois, é na ação, no contexto escolar e na sala de aula que lhe será permitido vencer medos e inseguranças, sentimentos peculiares àqueles que enfrentam essa atividade profissional. Cabe considerar, portanto, que mal saiu da condição de estudante, já se encontra na condição de um profissional da docência, com atribuições que exigem esforços para cumprir e demonstrar que tem conhecimentos e habilidades suficientes para o ensino.

Nesse sentido, os estudos de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores descrevem fases que caracterizam esse percurso. A primeira fase, *a entrada, tateamento* – foco deste estudo –, envolve os três primeiros anos de profissão na docência. É o período em que os professores passam pelos estágios de *sobrevivência* e o de *descoberta*. O primeiro traduz-se como o choque do real, decorrente do confronto inicial com a complexidade da situação profissional no contexto escolar. Consiste no tatear constante, momento em que vivenciam e colocam em confronto os ideais que possuem sobre a profissão, a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, os materiais didáticos inadequados, as dificuldades em manter a ordem e a disciplina entre os alunos, etc. O segundo estágio, da *descoberta*, é caracterizado pelo entusiasmo inicial, pelo momento de experimentação e pela exaltação por estar exercendo a profissão. Nesse estágio, sentem-se numa situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu planejamento), fazendo parte do quadro de profissionais de uma instituição. Devido a essas características do estágio de *descoberta*, Huberman (2007) destaca que os dois estágios, apesar de serem vivenciados paralelamente, o estágio de *descoberta* sustenta o da *sobrevivência*. A partir de então, os professores se encontram no momento de *exploração*, limitado por parâmetros, regras institucionais, as turmas, os programas a serem seguidos, os horários de aulas estabelecidos, as diretrizes internas, entre outras atividades.

Frente ao exposto, cabe considerar que o professor, no seu desenvolvimento profissional, tem a oportunidade de desenvolver um saber peculiar e específico à profissão docente. Trata-se do “saber da experiência” (TARDIF, 2012), aquele adquirido no cotidiano da sala de aula, em situações peculiares voltadas às necessidades formativas dos alunos, atravessadas pelas diversidades presentes na escola. Nessa perspectiva, Tardif (2012) enfatiza que esse saber tem uma posição de destaque em relação aos outros saberes dos professores, tendo em vista que é produzido e modelado no e pelo trabalho. Esse pesquisador enfatiza, ainda, que o saber da experiência não mantém com o professor uma relação de exterioridade, como os demais saberes. Além do mais, é um “saber temporal” (TARDIF, 2012), pois se constitui por meio da história de vida do professor, sua formação e o exercício da carreira. Assim, esse saber é sustentado por uma relação entre tempo, trabalho, cultura e aprendizagem. Essa relação é que permite ao professor se reportar aos conhecimentos aprendidos na formação, modificando-os,

reelaborando-os e transformando-os para serem ensinados.

### **Caminho Metodológico**

Para desenvolvermos a pesquisa a qual fazemos referência neste trabalho, utilizamos como fonte de dados entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com onze professores iniciantes, graduados no curso de licenciatura em ciências biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campus* Salinas. Esses professores exercem a docência em nove escolas estaduais em municípios do norte de Minas Gerais. Das onze entrevistas realizadas, selecionamos cinco para análise dos dados apresentados neste texto, considerando que essas dialogam mais diretamente com a categoria apresentada. Cabe destacar, ainda, que os professores, sujeitos desta pesquisa, são aqui identificados ficticiamente.

A análise buscou interpretar a combinação e a utilização de diferentes saberes pelos professores na produção do “saber da experiência” (TARDIF, 2012), materializado em “modos de fazer” (CARMO, 2013), articulados ao contexto para que pudessem tornar efetivo o processo ensino e aprendizagem. Pela natureza qualitativa desta pesquisa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, buscando interpretar os sentidos que os professores atribuem ao “saber-fazer” (TARDIF, 2012) produzido em suas práticas. Essa técnica permite a inferência na busca de interpretação das falas dos sujeitos, bem como a frequência, similaridade das expressões correspondentes ou não, em que aparecem, levando em consideração o contexto em que o participante está inserido (MINAYO, 2013). O processo de análise consistiu em sucessivas leituras do material, relacionando, codificando e decompondo as unidades de contexto em unidades menores, como sentenças, frases, vocábulos, expressões – unidade de registro – que se relacionavam ao objeto de estudo. Finalmente, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos conteúdos das falas, destacando e realizando inferências das informações alcançadas. Esse movimento permitiu que chegássemos a determinadas categorias de análise, dentre elas, a que apresentamos a seguir.

### **Compreensão do contexto “real” da escola**

A análise empreendida permitiu perceber que é na inserção na realidade da escola e na convivência com o outro, que o professor iniciante começa a se reportar aos conhecimentos adquiridos durante sua vida pessoal, escolar e no período de formação acadêmica. Assim, busca transformar e solucionar problemas, adaptando-se às situações vivenciadas para construção de rotinas e “modos de fazer” (CARMO, 2013), percebendo que existe um contexto totalmente distinto daquilo que idealizava. Nesse sentido, conforme destacam Tardif e Raymond (2000, p. 210) “[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]”. Desse modo, o iniciante começa a descobrir que precisa, primeiramente, conhecer o contexto para poder ensinar.

Inspirados em Tardif (2012) e Carmo (2013), compreendemos os “modos de fazer” como um “saber-fazer” personalizado, fundamentado nos saberes escolares, construídos a partir da entrada do professor na carreira e no contato direto com o aluno em sala de aula. Isso porque, ao se ver diante de dadas situações, sente a necessidade de romper com algumas práticas pedagógicas culturalmente sedimentadas. Desse modo, é relevante compreender a que situações de ensino estão sendo submetidos para efetivar práticas docentes e como esses desdobramentos irão conformar e caracterizar seus “modos de fazer” (CARMO, 2013), visto que o saber do professor é construído na interação com o outro.

Nas narrativas que trazemos a seguir, destacamos a preocupação em buscar maneiras diferenciadas de trabalhar o conteúdo para atender alunos com necessidades educacionais especiais no seu processo de aprendizagem. Evidenciamos que a forma como o professor mobiliza os seus saberes se constrói na relação com os alunos.

[...] situação que enfrentei logo no início e que tive que me adaptar a ela, foi trabalhar com os alunos com necessidades especiais. [...] de certa forma, aprendi muito com isso, pois no início eu preparava e dava aula para a turma como um todo, não olhava a necessidade de cada aluno. Percebi então, que com esses alunos tenho que trabalhar de forma diferenciada. As atividades deles devem ser diferenciadas, porque nem sempre eles conseguem acompanhar o rendimento dos outros (Professora Ângela).

[...] tenho muitos alunos com “laudos”! Para atender esses alunos, tento elaborar atividades específicas para eles. Procuo atividades em que eles possam aprender, a partir de suas necessidades. Então, pesquiso na internet, algumas coisas sobre as limitações que eles possam ter, conforme as necessidades especificadas nos laudos médicos e a partir daí elaboro atividades que sejam mais adequadas para atendê-los (Professora Eva).

As narrativas das professoras Ângela e Eva evidenciam que seus “modos de fazer” (CARMO, 2013) são produzidos por meio da mobilização dos seus saberes pessoais e daqueles decorrentes da formação. No início da docência, as professoras Ângela e Eva se depararam com situações com as quais não sabiam como lidar, no entanto, foi a partir das suas vivências em sala de aula, ao interagir com seus alunos, que perceberam o fato de alguns deles exigirem formas diferenciadas para abordagem dos conteúdos trabalhados e, para tanto, precisavam de uma ação pedagógica distinta, por se tratar de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa situação levou-as a refletirem sobre suas ações em sala de aula, sobre sua formação inicial, que não as prepararam para lidar com essas situações, e sobre a necessidade, não só desses alunos, como também dos demais da turma. Diante desse fato e de suas reflexões, não poderiam mais planejar suas ações da mesma maneira; era preciso levar em consideração não só as turmas, mas as peculiaridades de cada estudante e, assim, produzir “modos de fazer” (CARMO, 2013) que viabilizassem o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, como afirmam Gauthier e Martineau (2001, p. 53), a “[...] turma se mexe, incomoda, aprende o conteúdo em ritmos diferentes e pode apresentar níveis de motivação diferentes”. Desse modo, é preciso sublinhar que esse quadro motivou as professoras, provocando-as para dar sentido ao seu papel e ao que lhes acontecia no contexto escolar. Desse modo, mobilizaram-se na readequação e transformação de seus saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional e da experiência (TARDIF, 2012), no intuito de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos biológicos. Houve um aprendizado e mudança em suas práticas pedagógicas, readequando o “saber-fazer” (TARDIF, 2012) por meio da reorganização da “gestão do conteúdo, gestão da turma” (GAUTHIER *et al.*, 2013), do tempo e do espaço escolar, voltados para o atendimento das especificidades do grupo e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Convém ressaltar que as professoras buscaram meios para ensinar de modo a garantir a disciplina da classe e atenção dos alunos, sem comprometer a rotina da sala de aula e a transmissão do conhecimento, envolvendo a maioria da turma na realização das atividades. Ao aprofundarmos a conversa, a professora Ângela declarou que, enquanto a maioria dos alunos da turma realizavam atividades, ela se dedicava a atender, individualmente, os alunos que possuem outros ritmos de aprendizagens. Eva, ao buscar compreender as necessidades dos alunos e ao planejar atividades que melhor se adequavam, também estava atenta à importância de que as atividades didáticas fossem diferenciadas. Assim, inferimos que os “modos de fazer” (CARMO, 2013) das professoras eram produzidos de forma articulada às

características reais da turma, demonstrando que não poderiam ensinar mecanicamente, mas, era preciso avaliar com sensatez, clareza e bom senso o contexto profissional no qual estavam inseridas. Nessa perspectiva, conforme ressalta Carmo (2013, p. 103), “[...] apenas conhecer e dominar os saberes disciplinares e curriculares relacionados aos conhecimentos biológicos não parece ser suficiente para sustentar a ação docente”. Nesse aspecto, consideramos que o saber profissional é dinâmico, pois, por meio dele as docentes inquietaram-se e procuraram produzir práticas de ensino capazes de garantir a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

As análises sobre as mudanças nas práticas, no planejamento e na organização das turmas pelas professoras Ângela e Eva dialogam com os estudos de Gauthier *et al.* (2013), quando afirmam que o professor avalia seu trabalho, sua aula, o desenvolvimento dos alunos para realizar um conjunto de operações a fim de reorganizar, adaptar e replanejar as atividades didático-pedagógicas, com o intuito de atingir a aprendizagem dos alunos; ou seja, gerir a matéria de acordo com o nível de desenvolvimento dos educandos. Os autores consideram ainda que, a gestão da matéria está diretamente ligada à gestão da classe, tendo em vista que essa ação depende do contexto, das tarefas propostas, da metodologia de trabalho adotada e do tempo e espaços disponíveis. Ressaltam também que “[...] as rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos, objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 242). Esse aspecto foi destacado por Ângela, ao considerar:

Com o passar do tempo, fui vendo que não era como eu pensava, [então], fui mudando minha maneira de trabalhar em sala de aula. Com a experiência diante da realidade, temos que modificar o pensamento e as nossas metodologias de trabalho por conta dessa realidade que encontramos. Hoje, já aprendi algumas coisas que a realidade da escola me ensinou, principalmente em relação ao domínio de turma, em saber lidar com o aluno. Mudei minha postura, porque percebi que era mais fácil eu mudar, me adaptar, do que querer mudar os alunos (Professora Ângela).

Desse modo, consideramos que o cotidiano da escola requer do professor perspicácia no ajustamento de suas práticas para que possa trabalhar com os objetos de ensino, pois a sala de aula é dinâmica e cheia de desafios. Ultrapassar a ingenuidade de um planejamento para turmas idealizadas é um dos desafios para o docente em início de carreira. Percebemos no depoimento de Ângela que ela conseguiu perceber essa fragilidade e mobilizou-se para trabalhar com a situação real dos alunos (GAUTHIER *et al.* 2013). Ela diagnosticou o nível de aprendizagem de seus alunos e buscou meios de adaptar o objeto de ensino às características e necessidades dos estudantes, por meio de um planejamento real que envolvesse atividades diferenciadas, materiais e recursos didáticos disponíveis, assim como a organização da dinâmica de trabalho para que pudesse garantir a “gestão do conteúdo e da turma” (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Nessa perspectiva, Gauthier *et al.* (2013) afirmam ainda que a gestão da matéria está intimamente ligada ao planejamento do professor. Esse profissional exerce um poder positivo no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos quando organizado mediante as necessidades individuais e coletivas da turma. Tais aspectos podem ser desvelados nos fragmentos a seguir:

Fazer plano de aula para uma turma é fácil, mas para sete ou oito turmas é muito difícil! Quando iniciei, o que mais me impressionou foi o tempo, é muito curto para preparar tanta coisa e, mesmo depois de planejar tanto, nem sempre sai como a gente quer (Professora Geovana).

Os maiores percalços que o professor enfrenta hoje são com os trabalhos extras que realizamos na escola e com o trabalho que levamos para casa (planejamentos, diários, atividades diferenciadas etc.), [além de termos] [...] que participar de muitas reuniões (Professora Olga).

Analisando as falas das professoras, percebemos que o iniciante nem sempre tem uma visão real do trabalho do professor, da organização das aulas, do planejamento (que dependem muito das turmas e do nível de aprendizagem dos alunos), da burocracia relacionada às ações docentes que, de certa forma, visa a controlar e avaliar o trabalho docente. Consequentemente, conforme afirma o professor Francisco, isso faz com que caia a qualidade da aula, uma vez que, “[...] o professor, muitas vezes, tem que se preocupar com coisas muito além do que o ensinar, pois, para a escola, para a gestão da escola, a parte burocrática que o professor tem que fazer é muito mais importante do que uma boa aula dada”. Nesse sentido, as pesquisas de Tardif e Raymond (2000) apontam que a carreira docente é marcada por incorporação e adaptação às regras, rotinas, práticas administrativas e burocráticas da instituição, pois, adentrar numa carreira requer assimilação desses saberes instituídos pela escola. Dessa maneira, o conflito entre preparar e executar bem suas aulas e cumprir as atividades burocráticas, inicialmente, pode comprometer, em parte, a reflexão crítica do professor sobre sua prática pedagógica, pois resta-lhe pouco tempo para analisar o progresso do seu trabalho com os alunos.

Mediante análise dos relatos, constatamos que, “[...] no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2012, p. 49). Apoiados nos argumentos apresentados pelo autor, consideramos que, ao lidar com tais situações, com a convivência, conhecendo as características e cultura dos envolvidos, o professor iniciante produz em sua prática o “saber da experiência” (TARDIF, 2012), atrelado aos “modos de fazer” (CARMO, 2013), constituídos no processo de ensino.

### **Considerações Finais**

O estudo apresentado neste artigo teve como foco principal o processo de produção dos saberes experienciais por professores de Ciências e Biologia no início da carreira profissional. Neste texto, apresentamos a categoria analítica denominada “Compreensão do contexto ‘real’ da escola”, a qual permitiu perceber o quanto a produção dos saberes profissionais por professores iniciantes requer o conhecimento das variadas situações que circunscrevem o espaço escolar. Essas situações atreladas aos aspectos da rotina da sala de aula, mas também aos contingenciais, demandam a adoção de práticas pedagógicas que visem a atender as necessidades formativas individuais dos alunos, assim como a adequação do planejamento na “gestão do conteúdo e na gestão da classe” (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Desse modo, vale destacar que a formação inicial, torna-se, muitas vezes, insuficiente para garantir que o aprendizado na licenciatura assegure o ensino em sua totalidade, pois há situações diversas e imprevistas que só podem ser vivenciadas no cotidiano escolar. Portanto, os resultados deste estudo, reforçam que, com o tempo, o professor constrói o seu “saber-fazer” (TARDIF, 2012), mediante o contexto em que está inserido e vinculado às necessidades formativas dos alunos. Desse modo, reconhecemos a importância da formação inicial docente, no entanto, os dados desta investigação demonstram que há um saber profissional produzido no exercício profissional desenvolvido na escola.

Os dados mostram, ainda, que, para atender às especificidades das turmas e dos alunos, o professor lança mão de um “reservatório de conhecimentos” (GAUTHIER *et al.*, 2013) construídos na formação inicial e, pelos “modos de fazer” (CARMO, 2013) produzidos na

prática, retraduz esses conhecimentos, tornando-os compreensíveis aos alunos. Ademais, os dados nos permitem considerar que a profissão docente não é um trabalho voltado para objetos estáticos passíveis de serem moldados a qualquer tempo; trata-se, ao contrário, de um trabalho a ser realizado com seres pensantes, donos de suas próprias vontades, capazes de fazer com que o ambiente se torne dinâmico e imprevisível. Destacamos, ainda, que, para lidar com essas contingências, os professores procuraram conhecer as características e cultura dos envolvidos no ambiente escolar, mediante processo de observação e interação, produzindo “modos de fazer” (CARMO, 2013), que constituem o seu “saber da experiência” (TARDIF, 2012).

## Agradecimentos e apoios

Agradecemos aos professores iniciantes na carreira que se dispuseram a participar da pesquisa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, pelo convênio firmado, o que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa.

## Referências

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar**. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. 2013.

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

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

MARIN, Alda Junqueira; GOMES, Fernanda Oliveira Costa. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

SILVA, Maria Celeste Marques da Silva. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.