

SABERES DOCENTES: TEIA EM CONSTRUÇÃO NO DIA A DIA DA SALA DE AULA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS EM FASE INICIAL NA DOCÊNCIA*

MÍRIAM MARTINEZ GUERRA

Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, Brasil

MARIA JOSÉ DE PINHO

Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil

RESUMO: Este artigo visa mostrar momentos da fase inicial da prática do trabalho na docência de duas professoras de línguas, no ensino médio, em escolas públicas. O *corpus* da pesquisa baseia-se em registros de observações das práticas de ensino das professoras em seu fazer docente e no diário de campo produzido durante um semestre de observação em sala de aula. Notamos que as professoras desenvolvem sua formação docente em meio a diferentes saberes, disciplinares e não disciplinares, aos quais chamaremos de “entremeios” na docência.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Formação inicial do professor. Ensino de línguas. Letramento do professor.

INTRODUÇÃO

Em meio a tantas mudanças globais, que envolvem transformações nas formas de pensar e agir dos homens do nosso tempo, como analisam Bauman (2001; 2007), na Sociologia, Morin (2002; 2008), na Educação, Capra (1996; 2008), na Ecologia, dentre tantos outros, o docente sofre o reflexo dessas mudanças e transformações em seu fazer profissional, cotidianamente.

Essa é apenas uma das muitas razões que nos levam a ver a importância de olhar mais atentamente essa fase inicial do trabalho de duas professoras nos primeiros anos da carreira docente. Os dados que trazemos, neste artigo, tentam mostrar aspectos sobre como as professoras vêm construindo seu

* Artigo recebido em 31/5/2012 e aprovado em 22/1/2013.

“letramento no magistério” nessa fase inicial. Como “letramento no magistério” entendemos um conjunto de práticas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e dizem respeito à construção de saberes do(a) professor(a).

Essas professoras, colaboradoras da pesquisa, são recém-formadas em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, e agora atuam como professoras efetivas em escolas da rede pública daquele estado. Elas estão nos anos iniciais da profissão, o que representa, conforme afirma Tardif (2011), o momento de identificação com o trabalho docente.

A pergunta norteadora deste estudo centra-se nos modos como essas professoras de línguas (Portuguesa e Inglesa) mobilizam seus saberes, nessa fase inicial de identificação com a profissão docente. Para tentar respondê-la abordaremos dois pontos: o trabalho docente e os saberes docentes em meio ao novo paradigma educacional.

O TRABALHO DOCENTE

Para falarmos sobre o trabalhador docente é preciso, em primeiro lugar, compreendê-lo como sujeito que realiza esse trabalho, constituído de sentimentos, emoções, valores e intelecto. Trata-se de alguém que possui uma trajetória histórica, que deve ser considerada e respeitada, pois intervém diretamente em seu trabalho docente. Luckesi (1990, p. 115) afirma que o docente “é um humano e como tal, é construtor de si mesmo e da história através da ação. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói”.

O trabalho docente influencia a sociedade capitalista e é influenciado por ela, precisando, portanto, ser considerado dentro da amplitude da categoria trabalho, tomando-se a docência como área específica.

O trabalho docente reflete as especificidades inerentes ao docente que o realiza, as quais derivam de suas concepções de educação e das definições, metodológicas e avaliativas, que compõem o seu fazer pedagógico.

O docente, assim como outro profissional, precisa se apropriar do seu objeto de trabalho para o exercício de sua profissão. Porém, esse objeto requer cuidados específicos, pois o “objeto” do trabalho docente é o ser humano. Ou seja, nesse processo estão implícitas as relações de troca, empatia, antipatia, negociação, sedução, ajuda, entre outras. Enfim, o trabalho com o outro requer necessariamente uma gama de conhecimentos, emoções e atitudes que exigem reformulação constante nas relações estabelecidas entre docente e discente.

Pretendemos compreender o papel docente muito além de sua capacidade técnico-pedagógica de ensinar, analisando também a dimensão

histórico-social e política da realidade na qual ele se insere; com suas complexidades, contradições e intencionalidades, diretamente presentes no trabalho do(a) professor(a), no seu fazer pedagógico, nas relações que estabelece com seus alunos, colegas de trabalho e com a organização ou instituição para a qual trabalha.

Para Tardif (2005, p. 49), “trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objeto, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”. Nesse sentido, ensinar é agir na classe ou instituição educacional buscando a aprendizagem e a socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.

O docente terá grandes dificuldades em desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não compreender a si mesmo e aos acontecimentos da realidade em que atua. É preciso a compreensão da realidade social na qual se vive e trabalha por meio do conhecimento de sua história, cultura, suas relações de classe, relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução. No que se refere a seu papel profissional é preciso compreender não somente os seus deveres, mas também os seus direitos enquanto trabalhador.

A compreensão da especificidade e da natureza do conteúdo profissional requerido para a atuação docente passa a ser alvo de conquista, uma vez que isso possibilita o fortalecimento da autonomia e dos valores profissionais. Assim, verificamos enfoques e significações variados, conforme o contexto social, histórico, cultural e político em que se discute a profissão docente, destacando-se questões referentes às transformações no mundo do trabalho e ao próprio conceito de trabalho.

Codo e Vasquez-Meneses (2006) destacam que uma marca específica do professor é o “trabalho de educar”, que consiste num ato “de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é um ato de reconstruir os laços entre o passado e futuro, ensinar o que foi para inventar e ressignificar o que será” (p. 43) e, assim, promover a aprendizagem do aluno.

Para que haja aprendizagem é necessário o envolvimento entre professor e aluno de modo a se favorecer a atribuição de sentido e significado à aprendizagem. E é nessa significação que Codo e Gazzotti (2006) expressam a “subjetividade do trabalhador” que, por sua vez, se relaciona com uma realidade objetiva:

O trabalho pode então ser analisado nestas duas esferas: uma objetiva e outra subjetiva. A esfera objetiva é a da transformação física, onde a ár-

vore é transformada em cabana para proteger o homem das intempéries da natureza, por exemplo. Mas quando o homem atua sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, ele lhe atribui um significado. Esta significação é o que caracteriza o subjetivo no homem, pois abre a possibilidade para que ele possa investir o produto de seu trabalho de energia efetiva. (2006, p. 51)

Nessa discussão são evidenciadas questões intrínsecas e extrínsecas ao trabalho docente. Sobre essas questões afirma Penin (2009, p. 26):

[...] é possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecas ao trabalho, e as condições subjetivas como intrínsecas. Condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local), e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece – no caso do professor especialmente com os alunos.

Ao entrelaçar as discussões sobre a profissão docente, suas significações e as transformações no mundo do trabalho, são colocadas questões de relações de poder e conflito, gênero, competência técnica e competência política, autonomia, intelectualização, produção e avaliação, precarização e/ou proletarianização do trabalho docente, qualificação, dentre outras. Compreender as significações profissionais, o aspecto da subjetividade, não significa invadir a individualidade do trabalhador, mas levar em consideração que, no trabalho, seja qual for a atividade profissional, envolvem-se relações humanas e pessoais capazes de interferir no clima socioemocional do ambiente de trabalho e na qualidade de vida.

No caso específico da docência, destacamos que envolve não só as relações do trabalhador – o(a) professor(a) – mas, também de outro ser humano – o(a) discente, que, no ambiente educativo escolar, está em processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da aprendizagem. Nesta perspectiva, a formação profissional deve ser entendida como um processo que vai além dos conhecimentos específicos da atuação profissional, pois discutir questões acerca de uma profissão significa considerar o contexto mais amplo em que ela se desenvolve, ultrapassando os aspectos técnicos, específicos da área de atuação, e integrando fatores mais amplos da sociedade.

Compreendemos que o enfrentamento de situações educativas não se dá de forma aleatória, sem fundamento. Há a técnica, a sensibilidade, o método e o conhecimento que se constroem num processo gradual, em que se relacionam diversos fatores e em que se agregam os saberes docentes, de forma que não há um “receituário”. Os saberes profissionais docentes são

constituídos a partir de uma articulação entre diversas fontes (formação inicial, continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal e profissional) e refletem uma concepção própria do que vem a ser a profissão docente e o saber necessário ao exercício profissional como professor.

Entretanto, é importante destacar que o valor da experiência na constituição dos saberes docentes não significa considerar que qualquer conhecimento empírico, que nos prende ao imediato, tem validade profissional. É necessária atenção para que o conhecimento proveniente da experiência não permita coisificar (reificar) as situações educativas numa rotina que se traduz na não necessidade de aprofundamento da compreensão do fenômeno educativo, por meio de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, prática, política e cultural. A construção dessa fundamentação deve permitir a reflexão contínua sobre as ações desenvolvidas e romper com a ideia de que há uma “resposta pronta” ou coisificada (reificada), como um receituário que pode encaminhar para uma visão reduzida e alienante.

Na profissão docente são estabelecidas relações entre sujeito e objeto, entre condições objetivas e subjetivas, educação e ensino, história e cultura, e, por fim, entre significação e conteúdo. Estando vinculada à existência humana, a profissão não se limita às questões técnicas e políticas.

A perspectiva de formação deve considerar o profissional docente em sua função educadora, na qual a relação intersubjetiva com o aluno visa propiciar a aprendizagem, a partir da produção de conhecimento significativo e inovador, num processo de compreensão contextual da situação educativa.

QUE SABERES PERPASSAM A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO DO DOCENTE NO TEMPO DO EMERGENTE PARADIGMA EDUCACIONAL?

Quais tipos de saberes os docentes, em especial os que estão em início de carreira, tomam para si no percurso do seu fazer, no cotidiano escolar? De que maneira a visão ecológica do saber, ou seja, a visão sob a perspectiva das abordagens inter e transdisciplinar contribuem para olharmos os saberes docentes?

Em meio a questões integrantes de uma rede complexa que envolve os fios sustentadores da didática e das práticas docentes, diversos questionamentos surgem, envolvendo as necessidades de uma nova visão para a Educação do século XXI e, conseqüentemente, para a vida docente e seus saberes múltiplos, mobilizados no contexto de ensino e aprendizagem.

Numa perspectiva ecológica, ou seja, integradora dos conhecimentos necessários ao educador dos novos tempos, Tardif (2011) diz serem os saberes do profissional docente personalizados, situados, heterogêneos, plurais e

temporais. Para o autor, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (2011, p. 265).

Em meio à inteireza do ser docente (cultura, emoções, história de vida etc.) seus saberes profissionais são construídos. Saberes que são situados, ou seja, construídos para uma determinada situação de trabalho, que diferem dos conhecimentos universitários, uma vez que não são generalizados ou transferidos, mas sim encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2011, p. 266).

Os saberes dos professores, plurais e heterogêneos, são provenientes de fontes diversas, assim como afirma Tardif (2011, p. 262):

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Esses saberes são heterogêneos (eccléticos e sincréticos) porque são construídos a partir de várias concepções teóricas e técnicas (estratégias), utilizadas conforme a necessidade. A relação que o docente estabelece com os saberes não se baseia na coerência, mas sim na “utilização integrada ao trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2011, p. 263).

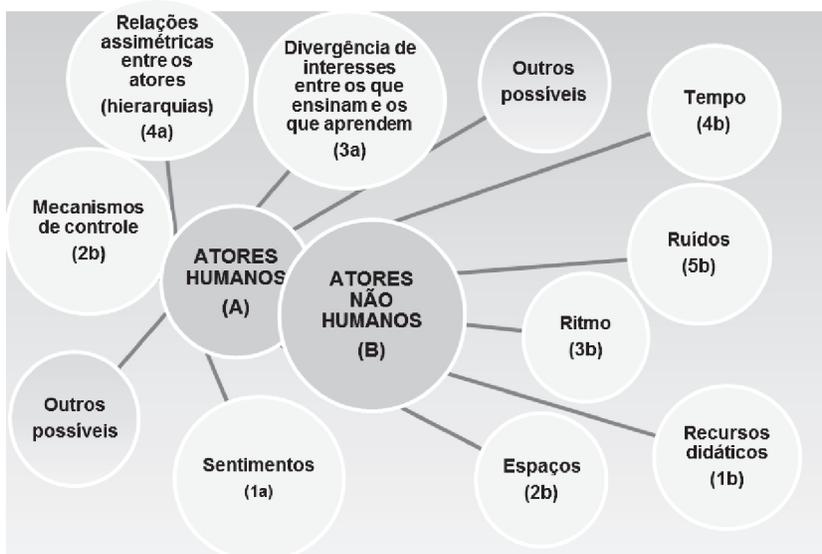
Na ação prática os professores desejam atingir objetivos diferenciados, ligados aos alunos (cognitivos e motivacionais) e à escola, o que exige diferentes tipos de conhecimento. São requeridos do(a) professor(a) “múltiplos saberes”. Para Tardif (2011), ao mesmo tempo que tenta prender a atenção do grupo, o professor busca motivá-lo, atende a um aluno em particular, organiza atividades, explica, controla o tempo; enfim, desempenha um conjunto de tarefas numa trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Essa trama torna o trabalho docente algo complexo (tal qual a imagem de uma teia), no qual diversos saberes são mobilizados cotidianamente.

Os saberes dos professores são “temporais”. Os primeiros anos da prática profissional representam um tempo de exploração (HUBERMAN, 1989 apud TARDIF, 2011), no qual o sentimento de competência e a rotina do trabalho

são estabelecidos. É o início da construção do saber experiencial que, para Tardif (2011), dá suporte à sobrevivência profissional, à edificação de crenças ou certezas profissionais do(a) professor(a), ao estabelecimento de rotinas e de truques do ofício.

Nesse processo de socialização e identificação profissional o(a) docente incorpora as práticas institucionalizadas no grupo de trabalho e constrói a sua didática em meio ao contexto de ensino. Aprende a lidar com os “entremeios” presentes na docência, ou seja, a lidar com um grande número de partes, entre fatores humanos e não humanos (LATOURE, 2004), que compõem o complexo cenário escolar.

Figura 1 - “Entremeios” no fazer docente:



Fonte: GUERRA, M. M., (2013).

Dentre as situações observadas em meio às práticas de ensino das professoras registramos pontos que dizem respeito a fatores inerentes ao humano:

1a) *Sentimento de afetividade* entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; *sentimento de fracasso e de sucesso* em relação à profissão docente em fase inicial.

2a) *Mecanismos de controle* e mantenedores de uma suposta ordem desejada no interior da sala de aula, como os modos de uso da voz pela

educadora (ora meiga, ora com autoridade) e o ato de *vistar* os cadernos dos alunos. Esta prática se repete cotidianamente e se constitui numa ação controladora da elaboração das atividades e dos exercícios desenvolvidos nas disciplinas ministradas pela professora. Inúmeras vezes as vozes dos alunos e das professoras referiam-se ao ato de dar visto, de conferir o que foi feito pelo aluno.

3a) *Divergências de interesses entre os que ensinam e os que aprendem*, evidenciadas pelas vozes que ecoam no ambiente de sala de aula. As vozes de diversos alunos são dissonantes da voz da professora, que diz sobre objetos de ensino. Durante as aulas, é quase natural que os alunos conversem sobre assuntos de seu interesse. Os meninos falavam sobre o celular novo com videogame, o show musical que acontecerá na cidade e as meninas conversavam sobre namorados, produtos de beleza etc. Situações que nos levam a entender que buscar a atenção e motivação dos alunos para o objeto de ensino trazido para a aula é um desafio, um saber-fazer que envolve algo mais que o saber teórico.

4a) *Relações assimétricas*, que envolvem hierarquia entre os atores envolvidos na escola, que atravessam todos os vinculados à instituição escolar, desde a diretoria de ensino, externa à estrutura física da escola, até o interior da sala de aula. Observamos uma situação de reivindicação dos alunos pela permanência da cantina na escola. Mesmo com a professora dizendo que a eliminação da cantina obedeceria a uma ordem superior e fora da escola, os alunos propuseram um abaixo-assinado e conseguiram a permanência da cantina na escola.

O professor é envolvido em situações inusitadas no desenvolvimento do seu trabalho, situações ligadas aos alunos e outras ligadas às demais instâncias, também partes do contexto de ensino, que extrapolam o ato de ensinar propriamente dito. Essas ocorrências exigem a mobilização de saberes *outros*, ligados à prática da docência e à vivência no contexto escolar.

Na mesma trama, constituinte dos saberes docentes, estão os *fatores não humanos*:

1b) “Recursos didáticos”, como lousa, giz, caderno e livro didático, abrem espaço para novas tecnologias que adentram a escola: computadores, *internet* sem fio (*wireless*), *data show*. O uso da tecnologia faz parte do cotidiano do professor, obrigando-o a se relacionar com novas ferramentas em seu saber-fazer docente. Seus diários já não têm a solidez do papel, fazem parte do mundo virtual e o planejamento de suas aulas pode ser dinamizado com o uso da *internet*.

2b) O “espaço” escolar é delimitado de acordo com as funções que cada indivíduo desempenha na instituição. O professor transita entre os espaços da escola e tem de saber circular e organizar esse espaço. No espaço da sala de aula o(a) professor(a) é a autoridade que intervém, organiza os alunos em suas carteiras individuais ou em grupos, e circula na classe. A sala de aula, como espaço físico que acolhe alunos e professor, é um *lugar praticado* (CERTEAU, 2005), produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam. É um espaço caracterizado por constantes interações entre educandos, educadores e fatores que permeiam essas relações.

3b) O “ritmo” da instituição escolar parece ser *acelerado*, pautado em inúmeras atividades que antecedem e sucedem o ato de ensinar propriamente dito. O trabalho docente *eficiente* compreende o bom desempenho de suas tarefas em meio ao *ritmo* escolar. A prática docente faz com que o(a) docente desenvolva um ritmo de trabalho que envolve os alunos nos afazeres pedagógicos, atende aos alunos em suas carteiras, expõe os objetos de ensino, confere os que estão presentes na aula, os que fizeram e os que estão por fazer as tarefas, os que estão indisciplinados, outros que estão dispersos, as interferências externas (avisos, merenda entregue na sala e durante a aula). O ritmo na sala de aula é quase sempre acelerado, e, assim como o *espaço*, é construído no decorrer do cotidiano escolar pelos participantes da escola. O andamento da aula não depende somente do(a) professor(a), que pode acelerar ou diminuir o ritmo com que trabalha os objetos de ensino; no entanto, o andamento da aula não depende exclusivamente de seu ritmo no saber-fazer ou no ato de ensinar. A maneira como a escola se organiza interfere e impõe outro *ritmo*, como nas situações de entrega de bilhetes aos alunos, ou da merenda servida dentro da sala de aula e durante a aula.

4b) O “tempo” cronometrado marca uma rotina na vida de todos os participantes escolares. O professor tem sua vida profissional marcada pelo tempo dividido na instituição de ensino, o que também marca um *ritmo* na vida diária da professora de línguas; ela entra numa aula, permanece por 50 minutos, recomeça as atividades em outra aula.

A extensa carga horária da professora faz dela um ator não humano, que, por vezes, “mecaniza” seu fazer. Conforme apontado pela professora de Língua Portuguesa, isso impossibilita a *leitura com prazer* (o tempo de leitura com prazer é um tempo roubado pelas tarefas de ser professora), assim como torna mais escasso o tempo para a continuidade de seus estudos acadêmicos.

5b) Os “ruídos” são partes dos fatores que permeiam as relações entre os atores da escola. São presença constante em meio ao trabalho do

professor e, por vezes, aparecem como elemento negativo. Até o barulho do ventilador é tido diversas vezes como elemento responsável por interferir no andamento da aula.

Todos esses fatores humanos e não humanos (LATOURET, 2004), presentes “entre” os afazeres do professor, compreendem o saber lidar com as adversidades próprias da prática. Prática constituída pelo saber pedagógico e efetivada em meio às atividades quase solitárias que constituem o caminhar docente. Prática que ocorre em meio aos fatores mencionados acima e que denominaremos entremeios, presentes no saber-fazer e saber-ser docente.

As exemplificações acima podem nos auxiliar a ver que os saberes dos professores denotam marcas do ser humano (TARDIF, 2011), observadas em partes do trabalho docente vistas por um viés ecológico (não simplificado ou fragmentado) somado a outra parte, composta de marcas do que não é intrinsecamente humano (fatores não humanos).

A prática do trabalho cotidiano docente faz com que os saberes experienciais *brotam* e sejam validados pela experiência do docente (TARDIF, 2011). A incorporação desses saberes constitui o *habitus* docente, ou seja, a aquisição do saber-fazer e do saber-ser. *Habitus* entendidos como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2011, p. 22). Práticas que implicam “modos de fazer” do agente escolar que são construídas junto aos entremeios que advêm das diversas “vozes” (MEY, 2010) presentes no contexto de ensino. Vozes escritas (textos), outras faladas (diálogos), pelos atores presentes no contexto escolar.

Hoje, esse *habitus* necessita ser construído a partir do exercício do *pensamento complexo* (MORIN, 2002), entendida a complexidade como a trama de um tecido, na qual há relações de interdependência entre as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Olhar para os saberes construídos no caminhar docente significa olhar uma parte integrada ao “todo” em movimento contínuo.

A mobilização dos saberes docentes se dá por meio de um movimento dinâmico em que há diferentes “forças” envolvidas, advindas dos diferentes atores que compõem o sistema educacional. Nesse sistema, os elementos dialogam entre si e são interdependentes. Os saberes disciplinares e os curriculares, próprios do conhecimento formal advindo da escola e da academia, fundem-se aos saberes pedagógicos, baseados na experiência e na prática cotidiana docente.

Ao mobilizar seus saberes, os professores trazem consigo uma trama de conhecimentos que não dizem respeito exclusivamente ao saber escolarizado ou acadêmico. Os saberes profissionais, ou seja, todos

aqueles mobilizados no fazer docente, não podem ser confundidos com os conhecimentos transmitidos durante a formação universitária, uma vez que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2011, p. 257). A prática profissional envolve outros saberes para além do currículo, do acadêmico e do disciplinar.

A concretude do cotidiano docente é a base para a aquisição de novos saberes que se juntam à teia de conhecimentos construída ao caminhar na docência. A atuação docente pressupõe alguma conexão entre os conhecimentos já sabidos e os que estão por construir, os experienciais.

O ato de ensinar ocorre em meio ao saber lidar com os inúmeros e diversificados acontecimentos do complexo cotidiano escolar. Em meio às práticas docentes há algo que é “dado” – como o conhecimento universitário – e algo que é construído, por meio da vivência com os atores e elementos humanos e não humanos, presentes no processo de ensino e aprendizagem.

As práticas didáticas do professor ocorrem ao mesmo tempo em que ele lida com outras práticas menos visíveis e que não se referem diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. É criado por ele uma noção de *habitus* (BOURDIEU, 1996), um saber-fazer, em meio a toda burocracia típica da instituição escolar.

Ao refletir sobre o espaço escolar, sobre o modo como o sistema escolar está complexamente organizado (ou se auto-organiza), e sobre os saberes do professor que envolvem as práticas escolares de linguagem e vão além delas, notamos que os saberes docentes são um emaranhado de fios que se interligam e se interdependem; ou seja, os saberes teóricos ligam-se, necessariamente, aos saberes práticos e vice-versa. São partes conectadas a um sistema maior, que culmina na formação didática do professor iniciante, no letramento docente construído no caminhar na profissão. Importa-nos considerar os variados saberes presentes na docência, para melhor compreendermos o contexto de ensino como um “todo” – meio complexo onde surgem situações que vão além dos saberes disciplinares e curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diversos saberes mobilizados pelas professoras participantes desta pesquisa não se restringem ao conhecimento escolarizado ou acadêmico, vão além. O fazer no magistério envolve saberes produzidos em meio à prática, em meio ao contexto de trabalho onde o(a) professor(a) está inserido(a).

A composição dos saberes do docente dessa nova era, planetária e complexa, como diz Morin (2002; 2008), compreende a *revisitação* de atitudes, valores e crenças. Compreende buscar olhar para o mundo, para o homem e

para a educação, por meio das lentes do paradigma educacional emergente (MORAIS, 1997) ou do paradigma ecológico (CAPRA, 1998; 2008).

Tal composição compreende também conhecer os caminhos que a ciência vem atravessando e as necessidades de transformação nos *modos de fazer e ser* na prática do trabalho na docência/magistério, o que permitirá ao docente ampliar a noção do lugar que ocupa e da relevância de seu trabalho no mundo educacional e social de hoje. Além disso, permitirá reforçar a busca do exercício do pensamento complexo (MORIN, 2008), em detrimento do pensamento simplificador, baseado nas concepções cartesianas. Pensar complexamente se tornou imprescindível ao educador desse novo milênio, em qualquer nível de ensino.

Os acontecimentos do mundo de crises refletem no ser docente, que já não deve ser um mero transmissor de saberes disciplinares, mas deve se inserir num contexto social no qual tudo que ocorre pode refletir no ato de ensinar. Os saberes do professor podem sofrer mudanças em meio a essa nova era repleta de crises e de novas necessidades de aprender. É necessário que o professor busque “letrar-se multiplicadamente”; ou seja, novos saberes devem ser agregados ao movimento contínuo de formação do professor, o que engloba tanto os conhecimentos voltados às novas tecnologias quanto os conhecimentos que envolvem o cotidiano do(a) professor(a) em serviço.

Os saberes deverão escapar ao pensamento segregador, mutilado e mutilador, para ascender aos paradigmas complexos, repletos de elementos contraditórios, incertos e ambíguos (TRONCA, 2006), mas que se ligam e se interdependem, tal como os fios de uma teia. Saberes outros, tais como o saber docente no lidar com os *entremeios*, por vezes invisibilizados em meio ao ritmo escolar, devem ser vistos como parte integrante da vida docente.

Os *entremeios* próprios da docência podem representar um choque para o(a) professor(a) em fase inicial, resultando num sentimento de fracasso quanto à carreira docente; entretanto, ainda que saibamos que a construção de todos os saberes referentes à experiência se dê com a real prática docente, podemos pensar o momento de estágio supervisionado como espaço propício para dialogar sobre os possíveis entremeios e percalços na profissão.

A formação acadêmica não precisa se limitar a levar o professor em formação a ter noções do saber curricular e acadêmico, restritos às áreas específicas do conhecimento. Há que se valorizar o espaço que visa tratar de aspectos pedagógicos, de experiências inerentes à realidade do cotidiano docente, espaço constituído por meio do estágio supervisionado – momento inicial em que o aluno, na posição de professor, poderá experienciar, ainda que de modo superficial, alguns entremeios do fazer docente.

Desta forma, o estágio supervisionado será mais que o cumprimento de tarefas burocráticas e poderá de fato se constituir num momento significativo para o futuro trabalho docente. Desvelar os fazeres e saberes a serem mobilizados pelo(a) educador(a) em situação de trabalho pode contribuir para diminuição da ansiedade e angústias do profissional iniciante.

TEACHING KNOWLEDGE: A NETWORK BEING BUILT IN THE DAY-TO-DAY OF LANGUAGE TEACHERS AT THE BEGINNING OF THEIR TEACHING CAREERS

ABSTRACT: This paper presents moments in the initial phase of the practice of two language teachers in public secondary schools. The research corpus is based on records of observation of their teaching practices in a field diary produced over a semester of classroom observation. It was seen that teachers build up their teacher literacies from different sets of knowledge, both subject and non-subject, such as those called "intermediate space" in teaching.

KEY WORDS: Teaching. Initial teacher formation. Language teaching. Teacher literacy.

LOS SABERES DOCENTES: UNA TRAMA EN CONSTRUCCIÓN COTIDIANA EN EL AULA DE PROFESORAS DE IDIOMAS EN SU ETAPA INICIAL DE DOCENCIA

RESUMEN: El presente trabajo pretende mostrar momentos de la etapa inicial de la práctica del trabajo docente de dos profesoras de idiomas en los últimos años de bachillerato en escuelas públicas. El *corpus* de la investigación está basado en registros de observaciones de las prácticas de enseñanza de las profesoras en su actividad docente, diario de campo que fue elaborado durante un semestre de observaciones dentro del aula de clase. Se percibió que las profesoras elaboran sus letramientos docentes en el medio de diferentes saberes, disciplinares y no disciplinares, tales como lo que llamaremos de "entremedios" en la enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Trabajo docente. Formación inicial del profesor. Enseñanza de idiomas. Letramiento del profesor.

NOTA

1. "Entremedios" é uma expressão que estamos utilizando para nos referir a todos os fatores humanos e não humanos que estão entre as práticas didáticas do trabalho docente, alguns deles mostrados aqui. Elementos, partes do cotidiano da prática docente, situados entre os objetos de ensino mobilizados pelo docente e a burocracia própria da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- _____. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- CERTEAU, M. *Invenções do cotidiano*. Tomo I. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CODO, W; GAZZOTTI, I. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CODO, W; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout. In: CODO, W. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. Dissertação (Mestrado em Letras – Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2013.
- LATOUR, B. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990. (Série Estudos e Pesquisas).
- MEY, J. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- _____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PENIN, S. T. S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.
- TRONCA, D. *Transdisciplinaridade em Edgar Morin*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

MIRIAM MARTINEZ GUERRA é graduada em Letras na Faculdades Claretianas/Rio Claro, SP - e graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) / Rio Claro, SP. Mestre em Letras - Ensino de Línguas e Literatura (MELL) - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é professora na Faculdade do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC/Fahesa) e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - Ensino de Línguas e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: mmgranja@gmail.com

MARIA JOSÉ DE PINHO é professora da Universidade Federal do Tocantins, na área de Educação, e também no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, área de concentração Ensino e Formação de Professor de Língua e Literatura, desde o segundo semestre de 2009. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br
