



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS PORTO PIRES

**OS SABERES E NÃO SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSPECTIVA FORMATIVA**

Salvador/BA
Maio/2019

MARIA DAS GRAÇAS PORTO PIRES

**OS SABERES E NÃO SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSPECTIVA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Salvador/BA
Maio/2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pires, Maria das Graças Porto.

Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa [recurso eletrônico] : perspectiva formativa. / Maria das Graças Porto Pires. Dados eletrônicos. - 2019.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Professores- Formação. 2. Língua portuguesa. 3. Autobiografia.

I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

MARIA DAS GRAÇAS PORTO PIRES

**OS SABERES E NÃO SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSPECTIVA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 08 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Lucia Gracia Ferreira Trindade (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Cristina d'Ávila (Examinadora Interna)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Giovana Cristina Zen (Examinadora Interna)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Ester Maria de Figueiredo Souza (Examinadora Externa)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Roselane Duarte Ferraz (Examinadora Externa)
Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

A busca

*Meu saber é quase nada
Meu querer é ávido
Meu sentir é dolorido
Encontro respostas incertas*

*Quero sempre respostas
Para tantas feridas abertas
Para tantas incertezas para um saber tão frágil*

*Meu apego nos fragmentos
Das vidas bem sucedidas
Não consigo incorporá-las*

*Nesta busca desesperada
Para respostas concretas
Me apego nos labirintos
Das tantas descobertas*

*Sou vida
Vida sedenta
Busco meu ser
Busco Graça*

Maria das Graças Porto Pires
31/09/2002

*A minha família - Samir, Aretha e Marielson -
pelo amor incondicional e pelo acolhimento.*

Ao fazer uma retrospectiva das vivências e dos saberes construídos durante o curso, recordo-me das pessoas que contribuíram, cada uma ao seu modo, para que eu chegasse até aqui. A estas, AGRADEÇO:

A Deus - em primeiro lugar, pela realização deste sonho, o qual, por meio da Fé, e da sua Misericórdia me auxiliou e sustentou ao longo desses dois anos de Mestrado – Meu Salvador, meu refúgio.

Ao meu esposo Marielson - por compreender minhas ausências, por ser meu porto seguro - meu incentivador.

Aos meus filhos Samir e Aretha - pela cumplicidade, e por me presentear com o seu amor, cuidado e carinho – meus amores.

Aos meus pais (*in memoriam*) e irmãos – por tudo que que aprendi com vocês ao longo da minha vida – meus exemplos.

A Lúcia Gracia Ferreira - pelas suas valiosas orientações ao longo da construção dessa dissertação, pela dedicação dispensada a este projeto, pela compreensão nos momentos de adversidades e pelos ensinamentos – minha amiga.

Aos quatro professores colaboradores desta pesquisa – pela disponibilidade, boa vontade, pelo compartilhamento de suas vidas, sem vocês não teria conseguido – meus colaboradores.

A Jurema e Gêssica - pelo companheirismo, cumplicidade, choro e risadas dadas durante este tempo – minhas companheiras.

A Residência de estudantes de Itapetinga (RESITA) – pelo acolhimento, pela companhia – meus cúmplices.

A banca examinadora - por aceitarem participar e pelas significativas contribuições, tanto no projeto de qualificação, quanto na defesa dessa dissertação – meu corretivo.

Ao Centro de Pesquisa e Estudo Pedagógicos CEPEP - pelos conhecimentos construídos e pelo apoio dado – meu acolhedor.

Ao Grupo de pesquisa GEPEL - pela importante colaboração que tiveram nessa fase da minha formação – meu alerta.

Ao grupo de amigos (PANELÃO) – por nas horas de tristezas me trazerem a alegria e o bem-estar das risadas dadas – meu recanto.

A todos vocês, **OBRIGADA!**

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer os aspectos que delinearão a constituição dos (não)saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. E como objetivos específicos: descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica; identificar os (não)saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa e analisar a constituição desses (não)saberes dos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, de abordagem (auto)biográfica, a partir das histórias de vida que utilizou para produção de dados os Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) proposto por Delory-Momberger (2012, 2014). O *corpus* da pesquisa é composto pelas narrativas (auto)biográficas construídas nos encontros do ABP e empregamos a análise de conteúdo, como técnica para análise dos dados. Na análise, estabelecemos três categorias: 1) construção da trajetória (pessoal e profissional); 2) construção de aprendizagens; 3) perspectiva de futuro e avaliação formativa. Constatamos que os professores revelaram saberes e não saberes advindos das relações sociais e de sua formação profissional; existem caminhos marcados por histórias de vida diferentes, mas que se coincidem no encontro com a docência em Língua Portuguesa (LP); os ABP foram reveladores de mudanças proporcionadas pelas experiências vivenciadas pelos participantes que mostrou o valor formativo desse processo contínuo. Assim, a construção biográfica de si, diferentes de outros processos formativos, contribuiu na construção de caminhos e de saberes que dialogam com as identidades docentes. Portanto, os professores mostraram ter construído no decorrer da vida, saberes a ensinar, mas com ausência de saberes para ensinar LP.

Palavras-chave: Saberes docentes; Língua Portuguesa; Formação; História de vida, (Auto)biografia.

ABSTRACT

This research had as general objective to know the aspects that outlined the constitution of the (non) knowledge of Portuguese Language teachers without specific training. And as specific objectives: to describe the paths that determined the trajectory of the teachers of Portuguese Language, without specific formation; to identify specific (non) knowledge for Portuguese language teaching and to analyze the constitution of these (non) knowledge of teachers. This is a qualitative research, with an (autobiographical) approach, based on the life histories used by Delory-Momberger (2012, 2014) for the production of the Biographical Workshops of Projects (ABP). The corpus of the research is composed of the (auto) biographical narratives constructed in the ABP meetings and we use the content analysis, as a technique for data analysis. In the analysis, we established three categories: 1) construction of the trajectory (personal and professional); 2) learning construction; 3) perspective of future and formative evaluation. We found that teachers revealed knowledge and non-knowledge arising from social relations and their professional formation; there are paths marked by different life histories, but which coincide in the encounter with teaching in Portuguese Language (LP); the BPA were revealing of changes provided by the experiences experienced by the participants that showed the formative value of this continuous process. Thus, the biographical construction of oneself, different from other formative processes, contributed in the construction of paths and of knowledge that dialogue with the teaching identities. Therefore, teachers have shown that they have built in the course of their lives, knowledge to teach, but lack of knowledge to teach LP.

Key words: Teachers' knowledge; Portuguese language; Formation; Life story, (Auto) biography.

LISTA DE SIGLAS

ABP	Ateliês Biográficos de Projetos
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Qt.	Quantidade
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipos de saberes docentes conforme autores	21
Quadro 2	Categorização dos saberes docentes	22
Quadro 3	Eixos dos trabalhos sobre saberes de professores a partir dos enfoques temáticos.....	36
Quadro 4	Trabalhos selecionados que tratam do (não) saber voltados para a área de Língua Portuguesa.....	46
Quadro 5	Proposta sintetizada do planejamento dos Ateliês Biográficos de Projeto	61
Quadro 6	Dados sociais dos participantes	64
Quadro 7	Avaliação do ABP pelos participantes.....	97
Quadro 8	Enfoque temático dos trabalhos sobre saberes de professores (2008 a 2016).....	123
Quadro 9	Eixo 1 – Formação, saberes e práticas docentes na Educação Superior....	124
Quadro 10	Eixo 2 – Formação e saberes de professores da Educação básica	126
Quadro 11	Eixo 3 - Saberes e práticas pedagógicas dos professores em formação continuada	128

LISTA DETABELAS

Tabela 1	Quantidade de trabalhos por níveis de ensino.....	34
Tabela 2	Quantidade de trabalhos sobre os (não) saberes dos professores na área de Língua Portuguesa.....	45
Tabela 3	Quantidade de trabalhos dos ENDIPES.....	121
Tabela 4	Quantidade de trabalhos selecionados.....	122
Tabela 5	Quantidade de trabalhos sobre saberes exclusivamente de professores...	122

SUMÁRIO

1	INICIANDO A PROSA.....	14
2	SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
2.1	Saberes Docentes.....	20
2.1.1	Saberes Disciplinares.....	24
2.1.2	Saberes Experienciais	26
2.1.3	Saberes Pedagógicos.....	27
2.2	Perspectivas Formativas: mobilização de saberes.....	31
2.3	Estado do Conhecimento: um recorte sobre o saber docente.....	33
3	(NÃO) SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
3.1	O Ensino de Língua Portuguesa: do (não) saber à sala de aula.....	39
3.2	O lugar do (não) Saber na Língua Portuguesa: um recorte das pesquisas.....	43
4	CAMINHOS DA PESQUISA:TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	50
4.1	Abordagem (auto)biográfica e a História de Vida.....	51
4.1.1	Os Ateliês Biográficos de Projeto.....	54
4.2	Tipo de Pesquisa: caminhos e contextos.....	58
4.3	Caminhos da investigação: campo empírico e participantes.....	59
4.4	O contexto da pesquisa: produção dos dados.....	62
4.5	Contexto de análise dos dados.....	68
5	SABERES E FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO.....	71
5.1	Narrativas de si: identificação e descrição dos colaboradores.....	71
5.2	Narrativas de si: construção da trajetória (pessoal e profissional).....	76
5.3	Narrativas de si: construção de aprendizagens.....	84
5.4	Narrativas de si: perspectiva de futuro e avaliação formativa.....	93
6	FINALIZANDO A PROSA: O ENTRALAÇADO DA PESQUISA.....	106

7	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO	117
	Anexo 1: Aprovação pelo comitê de Ética em Pesquisa	117
	APÊNDICES	121
	Apêndice A: Quantidade de trabalhos encontrados no ENDIPE.....	121
	Apêndice B: Tabelas - quantidade de trabalhos selecionados.....	122
	Apêndice C: Quadro – enfoque temático dos trabalhos de professores (2008 a 2016).....	123
	Apêndice D: Eixo 1 – Formação saberes e práticas docentes.....	124
	Apêndice E: Eixo 2 – Formação e saberes de professores da Educação Básica.....	126
	Apêndice F: Eixo 3 – Saberes e práticas dos professores em formação continuada.....	128
	Apêndice G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	129
	Apêndice H: Planejamento dos Ateliês Biográficos de Projetos – ABP.....	131
	Apêndice I: Questionário de Perfil.....	135
	Apêndice J: Questionário de Avaliação.....	136

1 INICIANDO A PROSA

A PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra

Carlos Drummond de Andrade

Conhecer *a palavra mágica* é um enigma no poema de Carlos Drummond de Andrade, ao mesmo tempo em que esta já nos é revelada como uma eterna procura. Assim como nos informa o autor, o tema desta pesquisa marca o reencontro com minha própria história, a qual me permitiu compreender os sentidos revelados pelos colaboradores da pesquisa.

Nessa procura se deu minha formação acadêmica inicial no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Itapetinga, pois, durante esta formação, encantei-me pelo letramento – tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa pesquisa, construí conhecimentos sobre a importância da Língua Portuguesa (LP) na vida escolar dos estudantes e senti o desejo de procurar a palavra escondida na magia do ensino da Língua materna. Contudo, antes de iniciar a carreira profissional, jamais havia pensado em atuar nesta área, pois estava me formando em Pedagogia e atuava como profissional do ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, nessa procura, sabia das minhas limitações com uma alfabetização tardia, “malfeita”, que me ocasionou muitas dificuldades, tendo que atravessar barreiras para chegar a uma graduação e até mesmo a uma pós-graduação. Sempre fui aluna de escola pública, uma aluna regular que viveu as consequências de uma alfabetização não letrada, tentando achar as palavras e, como Drummond, pensando: *como desencantá-la?*

Dois anos após a conclusão da graduação em Pedagogia iniciou-se minha caminhada pelo campo da Língua Portuguesa. E também o interesse pelo assunto abordado nesta

pesquisa. “Os (não) saberes de professores de Língua Portuguesa” resulta de vivências decorrentes da minha atuação profissional como professora de Língua Portuguesa antes de adquirir a formação específica. Destaca-se, ainda, a necessidade de realização de estudo nesta área, alinhado aos contornos da minha formação continuada, uma formação que percorreu vários caminhos e muitas procuras, relacionados à prática pedagógica, formação de professores, curso de especialização em Língua Portuguesa, em Linguagem, Pesquisa e Ensino, visto que todos eles contribuíram para construir um conhecimento teórico voltado para minha área de atuação.

Quando olho para todos esses cursos e para minha formação como pedagoga, volto a pensar na procura da *palavra mágica* que afirma a existência de um “curso da vida” que desenha uma trajetória de vida na busca de uma palavra que precisa ser procurada. A fim de desencantar a palavra, olho para trás e me vejo no tempo em que cursava a graduação, período que enfrentei grandes dificuldades familiares, foi a ocasião em que precisei ser pai e mãe ao mesmo tempo, ainda dar conta de trabalhar, estudar e repensar a minha vida, minhas convicções religiosas e culturais. Nessa perspectiva, a cultura adquirida exerce um grande poder sobre nós, pois, mesmo existindo outras culturas – não melhores nem piores –, a nossa prevalece e nos faz confrontar com nós mesmos. Assim, por meio da narrativa (auto)biográfica é possível se expressar e entender a ruptura de contexto com o seu mundo imediato, todavia, realiza-se através de uma interação dinâmica e ininterrupta entre palavra e mundo, teoria e prática, ação e reflexão.

Contudo, tentarei expor, nessa procura, as experiências pessoais do processo de formação aliadas aos conhecimentos e leituras realizadas até este tempo presente. Tempo em que me vi sem chão, sem rumo, mas sendo obrigada a construir o chão, pois tinha em minhas mãos duas vidas preciosas¹ que dependiam de minha firmeza; via-me nos versos da música de Djavan: “Sabe lá. O que é não ter. E ter que ter pra dar. Sabe lá”. Foi assim, sem ter o que dar, sem saber como, que durante a minha formação no curso de Pedagogia se passaram todas essas dificuldades. Sei da importância desse tempo da procura hoje, pois foi um tempo que marcou, que mudou convicções, que também trouxe grandes mudanças e belas amizades. Olhando, hoje, para trás, reconheço a importância desse tempo, pois, ao longo dele, construí experiências que me marcaram e me transformaram. Esse tempo, atualmente, sempre me confronta, porque sei que a leitura de mundo que fazia de algumas convicções estavam o tempo todo influenciando nos saberes construídos.

¹ Meus dois filhos, os quais, no tempo narrado, eram crianças.

Em meio a tudo isso, uma procura antiga revivia sempre, cursar Letras, tornar-me professora de português “qualificada”. Então, no ano de 2009, ingressei no curso de Letras Vernáculas, ofertado pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UESB), *Campus* Vitória da Conquista, onde pude entender a responsabilidade de ser professora da língua materna. Consegui ingressar neste curso em virtude de atuar no ensino de Língua Portuguesa sem possuir a formação específica. Dessa forma, entender as dificuldades que enfrentei ao tentar alinhar um saber que não existia com o saber necessário para o ensino de Língua Portuguesa levou-me a compreender que a função de um professor de português não se resume a ser guardião da gramática e de uma língua que até ele mesmo não fala.

A partir desta vivência, agora com formação específica (em Letras Vernáculas), me propus a estudar este tema, no intuito de compreender inquietações vividas na minha prática. Com base nessas considerações, este estudo responde às inquietações dos momentos vividos, e também levanta outras questões relacionadas à mobilização dos saberes docentes do professor de Língua Portuguesa que não possui a formação específica.

Sou professora de LP, todavia, mais do que realizar uma pesquisa sobre professores de língua, surgiu a vontade de trabalhar com histórias de vida, uma pesquisa-formação que se nutre da vida, que encontra sentido nas vivências que me marcam, que me compõem, que me levam à procura da palavra mágica. Uma pesquisa em que vidas se cruzam, em que os meus sonhos, como professora e pesquisadora, se entrelaçam a outros e reafirmam a minha procura.

Destaco, entretanto, que a falta do conhecimento pedagógico do conteúdo, quando não possuía a graduação, muitas vezes me causava temor, porém trazia oportunidade de estudo e busca constante de conhecimento. Isto me levou a entender a importância da formação de uma identidade leitora, pois, como afirma Drummond, educar é como a palavra, implica uma procura infinita, mas também significa errar, mudar, acertar, inventar, criar e descobrir.

Hoje, como mestranda, tento entender a disciplina de Língua Portuguesa e sinto que a prática contribui e tem contribuído para produzir em mim um aprendizado mais rico. Aprendizado que se configura em saberes docentes, oriundos da formação profissional, do currículo, das disciplinas e da experiência, que permitem ao professor construir competências para desenvolver sua prática e para compreender a LP como uma disciplina capaz de mudanças na visão política.

Desse modo, ressalta-se que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve estar voltado para uma visão mais política e promotora de cultura, sendo o professor o agente promotor

desta política e desta cultura. Assim, ligados a esse discurso estão os saberes desses professores, que, por sua vez, são saberes voltados para a sua própria ação, necessários, portanto, a sua prática. Neste sentido, entendo que as relações estabelecidas entre o saber docente, especialmente o da LP, são importantes para o exercício do ensino da Língua Materna.

Nessa perspectiva, o professor mobiliza saberes que são construídos nas relações sociais, nas atividades específicas das disciplinas, nos desafios de cada área. A respeito especificamente do saber do professor de Língua Portuguesa (LP), ele carrega grandes desafios que vão além do ensino de gramática, ensino que necessita ser contextualizado, e embora haja novas práticas que são incorporadas ao ensino da Língua Materna, ainda temos o ensino de Literatura que se incorpora à Língua Portuguesa, não sendo fácil para o professor modificar a sua prática teórico-metodológica para atender as novas demandas. Os professores de LP possuem um corpo de saberes específico, com características que os define como professores de língua materna. Quando esse saber se faz ausente, podemos dizer que os professores possuem um não saber.

Neste contexto, *se tarda o encontro, se não a encontro*, reflito sobre algumas perspectivas de mudanças, principalmente no que se refere à formação específica dos professores que atuam nessa área. É neste contexto que a problemática desta pesquisa se insere: quais os aspectos que delinearão a constituição dos (não) saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica? Procurando aproximar-nos desta questão de pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo geral: conhecer os aspectos que delinearão a constituição dos (não) saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. Para uma melhor definição, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica; b) identificar os (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa; c) analisar a constituição desses (não) saberes dos professores.

Procuo sempre, e espero que minha procura desperte o interesse em pesquisadores e professores que atuam nessa área, além de contribuir para uma reflexão acerca do tema formação de professores, com base nas histórias de vida relacionadas aos saberes e não saberes de professores, especialmente os de Língua Portuguesa. Visto que a disciplina de LP, além de ser objeto de estudo, é objeto de ensino, por isso, torna-se relevante esta pesquisa, pois possibilita pensarmos uma nova perspectiva para os professores de LP que têm a “obrigação pedagógica” de saber formar leitores e produtores de textos.

No encontro de vidas e na procura da palavra mágica, organizamos este texto em quatro capítulos. O primeiro faz um diálogo com os autores sobre os saberes docentes edificados na formação do professor, destacando os saberes que são comuns aos três autores selecionados para discussão, Gauthier, Tardif e Pimenta, quais sejam: os saberes disciplinares, os experienciais e os pedagógicos. Ao pensarmos sobre isto, propomos reflexões sobre as perspectivas formativas e mobilização de saberes. No final deste capítulo, apresentamos um recorte sobre o saber docente num estudo denominado estado do conhecimento que nos permitiu um olhar mais amplo sobre diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, além de nos permitir enxergar novos caminhos para entender o saber docente; enfim, possibilitou-nos uma nova reflexão.

No segundo capítulo, apresentamos o lugar do saber e do “não saber” no ensino de Língua Portuguesa, na formação e prática da sala de aula. Iniciamos a discussão mostrando os avanços das pesquisas sobre o ensino de LP e como refletir sobre a formação desses professores, mais especificamente sobre a produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar. Retornamos ao estado do conhecimento que nos permitiu identificar a existência de não saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa.

Dedicado aos aspectos teóricos e metodológicos da dissertação, no terceiro capítulo anunciamos a metodologia utilizada na pesquisa e como os Ateliês Biográficos de Projeto (ABP) contribuíram para produção dos dados. Apresentamos, detalhadamente, os caminhos e contextos metodológicos deste estudo, bem como os passos teóricos das histórias de vida. Trouxemos as descrições das etapas dos ABP, bem como o modo como os ateliês foram construídos. Encerramos este capítulo apresentando a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

O quarto capítulo é oriundo de processo de análise dos dados da pesquisa, no qual fizemos uma apresentação dos sujeitos da pesquisa e discutimos as três categorias que emergem para o diálogo e discussão do *corpus* que nos permitiu conhecer os colaboradores desse processo formativo e saberes e (não) saberes.

Ao fim, mesclamos uma narrativa da pesquisadora, com um olhar próprio de quem esteve imersa no processo de pesquisa e de (auto)formação. Além disso, são tecidas as considerações sobre a questão que orientou este estudo e as sínteses dos dados. Entrelaçamos o fazer pesquisa com o constituir-se pesquisadora. Assim, sinto-me provocada por Mia Couto (2007, p. 5) ao questionar: “o que faz a entrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a entrada permanecerá viva. E para isso que servem os caminhos para nos fazermos parentes do futuro”.

Nas dimensões de temporalidade, Carlos Drummond de Andrade nos revela uma reflexão: o encanto está na procura. Portanto, *procuro sempre e minha procura ficará sendo minha palavra.*

2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O saber não nos torna melhores nem mais felizes.
Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a
parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Edgar Morin (2014, p. 10)

Morin (2014) nos inspira para uma ampliação da visão sobre o saber, mostra que a construção de uma educação mais justa pode promover uma felicidade, uma educação capaz de unir e dialogar com as novas formas de pensar, para construir um saber alimentado pelo desejo de exercitar uma educação mais leve, que busque a poesia da vida. Este capítulo dividimos em três subseção, nas duas primeiras dialogamos com os autores sobre os saberes docentes edificados na prática e na formação do professor; o professor precisa mobilizar determinados saberes que são construídos nas relações sociais, no seu processo de formação, e formalizados durante a sua prática, uma vez que o saber (o não saber) docente perpassa caminhos que podemos chamar de denotativos e se mistura ao fazer docente, no qual são mobilizados, reconstruídos e são essenciais para exercer o ofício de professor, ou seja, conhecimentos para saber-fazer (TARDIF, 2014), para realizar as várias tarefas docentes. Sendo assim, podemos dizer que o saber se concretiza no meio social. Um saber que “não nos torna melhores nem mais felizes”, conforme afirma Morin (2014) na epígrafe, mas essenciais para a prática docente. Na última subseção, faremos uma discussão com artigos publicados a respeito do saber dos professores, saberes que se constroem na e durante a prática.

2.1 Saberes Docentes

Segundo o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha (1986), a palavra saber vem do latim *sapere*, que significa “ter gosto; exalar um cheiro, um odor; perceber pelo sentido do gosto; fig., ter inteligência, juízo; conhecer alguma coisa, conhecer, compreender, saber”. A palavra docente, que também veio do latim, *docens*, *docentes*, particípio presente do verbo latino *docere*, significa “ensinar”. Martins (2005), então, afirma que o saber docente, usado no sentido mais amplo, pode ser entendido como saber ensinar, ou seja, o saber dos professores, da ação pedagógica, da prática profissional exclusiva dos professores.

Tratando do mesmo tema, Gauthier (2013) afirma que o saber docente é originário da subjetividade, se relaciona com todo tipo de certeza subjetiva que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé, por exemplo. Nesse sentido, o saber é fruto de uma prosa interior, marcada pela racionalidade que detém uma certeza definida com base em três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

De forma complementar, Borges (2001) indica que o elevado número de pesquisas acerca dos saberes docentes aponta para várias tipologias e concepções, dentre elas: a competência, o conhecimento, a aptidão e a habilidade no exercício da docência. Isto demonstra como os estudiosos dessa temática dividem os tipos de saberes, apontando sua pluralidade necessária ao ensino, sendo reelaborados e construídos pelos professores, o que demonstra a complexidade e a diversidade que envolvem a noção de saber docente. Segundo Tardif (2014, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificado e proveniente de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Por serem os saberes tantos, diferentes e diversificados, vários autores procuram organizar essa variedade, propondo uma classificação. Os estudos realizados por Barbosa Neto e Costa (2016, p. 77-99) são de grande relevância para uma melhor compreensão do contexto em questão, como podemos observar no Quadro 1, a seguir, onde são apresentadas, de maneira sucinta, as contribuições de distintos teóricos que discutem a temática:

Quadro 1: Tipos de saberes docentes conforme autores.

AUTORES	TIPO DE CATEGORIA	CATEGORIAS UTILIZADAS
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)

Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais
-------	------------------	--

Fonte: Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89).

O quadro mostra os estudos sobre os saberes docentes, saberes que são necessários ao ensino, sempre reelaborados e construídos conforme a experiência e prática pedagógica de cada professor. Entretanto, alguns autores se diferenciam pelo tipo de categoria, apresentando, em sua maioria, classificações como saberes docentes.

O quadro anterior apresenta, ainda, os saberes docentes que se manifestam nos vários tipos, constituídos de várias formas, divididos e ao mesmo tempo interligados, em especial de acordo com a classificação de três autores: Gauthier, Tardif e Pimenta. Clermont Gauthier e Maurice Tardif traçaram um panorama das pesquisas e de suas linhas de investigação dos saberes docentes, fazendo uma classificação coerente desses saberes. Selma Garrido Pimenta, autora brasileira, identifica os saberes docentes como um dos aspectos para a formação da identidade do professor. Entendemos que as categorias estudadas por eles se aproximam da compreensão e interpretação da ação pedagógica, ou seja, da docência, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: Categorização dos saberes docentes

GAUTHIER	TARDIF	PIMENTA
1. Saberes disciplinares 2. Saberes curriculares 3. Saberes das Ciências da Educação 4. Saberes da tradição pedagógica 5. Saberes experienciais 6. Saberes da ação pedagógica	1. Saberes da formação profissional 2. Saberes das disciplinas 3. Saberes curriculares 4. Saberes da experiência	1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89).

Para Gauthier (2013), os saberes docentes são categorizados em seis tipos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. O autor ainda deixa claro que o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental, pois permite o exercício do ofício docente, que é feito de saberes. O saber disciplinar, também chamando de saber da matéria, segundo Gauthier (2013, p. 29), é um saber produzido pelos pesquisadores, recebidos e modificados pelo professor e “corresponde a diversas áreas do conhecimento,

integrado à Universidade”. Os saberes curriculares, por sua vez, se referem ao saber do programa específico da escola, em seu contexto real de ensino. Quanto aos saberes da ciência da educação, é um saber exclusivo dos professores, ligado à ação docente que determina a maneira do professor se comportar na profissão, é um “saber relativo ao sistema escolar” (GAUTHIER, 2013, p. 31), que não está relacionado ao saber da tradição pedagógica, ou seja, o saber do uso, da ação cotidiana, o saber de dar aulas, modificado e adaptado pelo saber experiencial que se conjuga pelo particular, intimamente relacionado ao sujeito, adquirido na experiência. À essa experiência liga-se o saber da ação pedagógica, que é o saber do conhecimento, testado e realizado em sala de aula, o “mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 34), sendo um dos fatores que constituem a identidade do professor.

Tardif (2014) compreende os seis saberes estudados por Gauthier, classificando-os em quatro: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Na sua divisão, o autor destaca o saber profissional dos professores, fazendo uma interpretação de diferentes saberes, os quais são provenientes de diversas fontes, construídos e mobilizados de acordo com as exigências da atividade profissional. Os saberes da formação profissional, na interpretação de Tardif (2014), são os saberes derivados de várias fontes e são construídos, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Constituem o conjunto de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), baseados nas ciências e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e continuada. Os saberes das disciplinas são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso se dá por meio das instituições educacionais – o saber do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (TARDIF, 2014). Os saberes curriculares, na visão de Tardif (2014), são saberes que os professores devem aprender e aplicar, apresentados sob a forma de programas escolares, relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos.

Pimenta (2012), com base nos estudos de Gauthier e Tardif, propõe a seguinte classificação: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Por meio dessa trilogia, Pimenta (2012) evidencia que os professores desenvolvem durante a sua atividade significados fundamentados em seus valores, na sua maneira de posicionar e nas suas histórias de vida, fazendo, desse modo, a construção dos seus saberes. Para Pimenta

(2012), os saberes da experiência são também adquiridos nas práticas que foram e nas que não foram bem-sucedidas. Já os saberes do conhecimento são aqueles saberes adquiridos pelo educador relacionados ao conteúdo ensinado em sala de aula, ou seja, são os conhecimentos do conteúdo disciplinar, adquiridos na própria formação ou especialização do docente, mas também pode ser aprendido através de estudos, dos conhecimentos prévios e demais conceitos que são abordados durante a disciplina. Os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2012), são aqueles que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade didática, ou seja, são as técnicas, métodos e ferramentas utilizadas em sala de aula para conduzir o processo de ensino e a aprendizagem. Conforme a autora, trata-se, ainda, daqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia como ciência da educação, as concepções de ensino, de escola e de educação, de modo geral.

Os três autores apresentados no Quadro 2, anteriormente, mostram que não existe o exercício do ofício docente (ou pelo menos não deveria existir) sem saber e ensino obrigatoriamente, os quais nos levam a adquirir e, até mesmo, a aperfeiçoar os saberes. Esses saberes, segundo Gauthier (2013, p. 28), necessitam de pesquisas e estudos para serem conhecidos na sua essência, sendo preservados em uma “espécie de reservatório”² que o professor acessa, de acordo com as suas necessidades. Existem alguns que são mais solicitados no reservatório, outros menos, contudo não poderá haver ensino sem a consulta desse reservatório.

Portanto, examinamos os saberes que são comuns aos três autores selecionados para discussão – Gauthier, Tardif e Pimenta –, quais sejam: os saberes disciplinares, os experienciais e os pedagógicos. Cabe ressaltar que os conceitos desses autores não serão analisados individualmente, uma vez que optamos por relacioná-los, buscando aproximações, baseadas nos saberes docentes, destacando as contribuições desses autores em uma perspectiva formativa, pois não há como desempenhar uma prática com base apenas em uma única fonte de saber.

2.1.1 Saberes Disciplinares

O saber disciplinar, assim chamado por Gauthier, ou saberes das disciplinas, de acordo com Tardif, é conceituado por Pimenta como saberes do conhecimento, originado nas disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação ligados às várias áreas do

² Termo utilizado pelo autor.

conhecimento, integrados aos cursos de formação pelas instituições de ensino. A respeito disso, Tardif (2014, p. 38) destaca que “os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, um saber do domínio do conhecimento disciplinar a ser ensinado.

Dessa forma, para ensinar, o professor precisa conhecer o assunto profundamente, ou seja, conhecer sua disciplina. Gauthier (2013) afirma que o saber disciplinar é o que faz a diferenciação do professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto, artefato do seu ensino, “os saberes disciplinares correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados a universidades sob a forma de disciplinas” (GAUTHIER, 2013, p. 29). O saber disciplinar, necessita ser aprendido pelo professor, ele precisa conhecer sua disciplina, sua estrutura, ter o conhecimento; em outras palavras, ainda conforme Gauthier (2013), o professor deve considerar a sua disciplina parte integrada à prática docente. Estes saberes integram-se à ação de ensinar, sendo provenientes de diversos campos do conhecimento, “emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). Desse modo, os saberes das disciplinas, aprendidos durante a formação, se transformam na sala de aula a partir do desenvolvimento profissional de cada professor.

Pimenta (2012) esclarece que os saberes do conhecimento não advêm somente da formação inicial, tampouco ali se encerram, mas levam em consideração outros aspectos, como formas de ensinar, de se posicionar, de estar e ser, contudo, é justamente durante a formação que esses saberes requerem mais investimentos, de modo que consiga se identificar com a disciplina. Diante disso, podemos dizer que os saberes disciplinares estão permeados de marcas, passíveis de aperfeiçoamento, para que o professor não caia na ilusão de somente repassar os conteúdos da disciplina, visto que:

[...] um professor de profissão não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Há, nos saberes da docência, a necessidade de o professor fixar sua profissionalização, de criar uma relação entre sua disciplina e a docência. Isto permite ao professor tornar-se um profissional, responsável pela sua própria formação, no intuito de produzir e mobilizar saberes, assumindo, assim, uma postura de quem detém saberes específicos da disciplina que

leciona. Segundo Freire (2011), ensinar é criar possibilidades, não é somente transferir conhecimentos, mas mediar sua disciplina, pois ela interfere em sua prática e sofre transformações, enfim “influi no seu ensino e na aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 30). Em outras palavras, ainda conforme o autor, o saber disciplinar se junta a outros saberes, fazendo parte do conhecimento disponível que o professor possui. Dessa forma, o “saber profissional” dos professores é constituído não por um saber específico, mas de diferentes origens, aí incluído, também, o saber da experiência.

2.1.2 Saberes Experienciais

Larrosa (2002) ressalta que os saberes da experiência se constituem no sentido produzido entre o conhecimento e a vida humana; para ele, a “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 26). Segundo Gauthier (2013), os saberes da experiência constituem-se de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de método científico, pois trata-se de um saber particular, consciente, que se revela com o sujeito. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) salientam que esses *saberes* formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. Conforme Pimenta (2012), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, na vida, nas experiências adquiridas. Estes saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão, constituem por assim dizer, a cultura docente” (TARDIF, 2014, p. 48). São saberes necessários à prática educativa e se apresentam de forma mais ampla e peculiar, como condicionantes, e se desenvolvem em meio às interações.

Assim, os saberes da experiência são construídos pela interação que o docente estabelece com a sua política, que envolve as relações, as obrigações curriculares com a escola, ou seja, um saber que nasce também em meio à prática, em confronto com as condições da profissão. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 22) assim define: “o saber de experiência não é saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado”; os saberes da experiência não significam conhecer teoricamente algo, são saberes produzidos, na vivência, na individualidade do professor. Pimenta (2012, p. 22) reforça que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os

textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores.

O saber experiencial compõem-se, também, da prática reflexiva que provoca transformações e (res)significações da ação pedagógica. Gauthier (2013) ressalta que esse saber é privado, secreto, ao qual só quem pode avaliar é o próprio professor, pois ele vai surgindo à medida que o professor vai dando sentido ao acontecimento. Assim, “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27), por isso o saber experiencial é subjetivo, aleatório e pessoal. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, [pois] é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Dessa forma, o saber da experiência só se concretiza na prática, dá pistas para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico e criam situações no processo de formação, no reconhecimento daquilo que sabem. Tardif (2014, p. 55) aponta que: “Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”.

O saber da experiência é um saber fruto da relação da existência de um indivíduo ou de uma comunidade. Larrosa (2002, p. 27) menciona que “trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente”, assim podemos dizer que o saber experiencial é um saber que perpassa a vida humana, que toca, que transforma o sujeito. Quanto a isso, Tardif (2014, p. 54) destaca que “os saberes da experiência não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Durante a prática, os professores vão refazendo, adquirindo e construindo os saberes, formando, desse modo, os seus saberes experienciais, que são fundamentos de uma competência adquirida desde a formação inicial até o desenvolvimento da carreira, com um aprofundamento baseado não somente na experiência individual, mas, sobretudo, na aprendizagem coletiva.

2.1.3 Saberes Pedagógicos

Durante o processo de ensino, o professor desenvolve um papel fundamental, pois ele é responsável por criar espaços favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem, e o saber

pedagógico auxilia-o na criação desse espaço. Esse saber é considerado por Gauthier (2013) resultante da ação pedagógica e por Tardif (2014) da formação profissional, saber da prática, da ciência da educação; dessa maneira, “[...] a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37). São saberes que se apresentam como concepções articuladoras da ciência da educação. Pimenta (2012, p. 26) observa que: “[...] de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos didáticos”. Esses saberes que se materializam no desenvolvimento da atividade diária do professor a autora os chama de saberes da docência (PIMENTA, 2012).

Os saberes pedagógicos estão ligados a todo contexto que envolve a pedagogia na condição de ciência da educação. Trata-se das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da educação ao longo dos tempos, as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação, de modo geral (PIMENTA, 2012). A autora enfatiza que, ao ter contato com os saberes sobre a educação e Pedagogia, os docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2012, p. 28). Portanto, o saber pedagógico se refere às técnicas, às teorias do ensino e da aprendizagem, ou seja, aos saberes necessários à prática educativa. Diante disso, é necessário conhecer como esses professores manejam esses saberes durante a sua atuação na sala de aula. Sobre isso, Franco (2008, p. 129) assim aponta:

Considero que os saberes pedagógicos são saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez em que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Para que se comece a buscar e identificar os saberes pedagógicos é ainda preciso que se faça a distinção entre saberes didáticos e saberes pedagógicos.

A autora afirma que os saberes pedagógicos dão base para uma ação consciente, um saber revelado e transformado no exercício da profissão. Segundo D’Ávila (2014), existem saberes que são estruturantes da profissão e sem eles não há docência; ademais, os saberes pedagógicos fazem parte dessa estrutura e são eles que abarcam os saberes didáticos que mediam o processo de ensino. Para Tardif (2014), essa prática diária mobiliza todos os outros saberes, onde o que prevalece é o que deu certo, assim podemos dizer que os saberes didáticos

são aqueles que ajudam, que norteiam, que facilitam os professores na sua prática, ou seja, são saberes próprios do processo de ensino e fazem parte dos saberes pedagógicos.

D'Ávila (2014, p. 91) prossegue afirmando que “os saberes didáticos são organizadores da mediação didática empreendida pelo professor na sala de aula. Os saberes didáticos estruturam a prática pedagógica, concedendo-lhe forma e consistência”. Podemos dizer que esses saberes são mobilizadores do processo de ensino. Conforme Gauthier (2013), os saberes didáticos (da ação pedagógica) dividem-se em dois tipos: saberes sobre a gestão da matéria e saberes sobre a gestão de classe. Então, a construção dos saberes didáticos (entrelaçados aos pedagógicos) é para a prática docente como:

[...] caminhos de superação, que nos empenhamos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 2012, p. 27).

Contudo, para reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, o professor precisa superar esta tradicional fragmentação dos saberes aprisionada nas ciências da educação, assim poderá surgir um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite aos professores, com base em uma reflexão na prática e sobre a prática, constituir seus saberes necessários ao ensino, que também são saberes produzidos pela ciência da educação. O professor, para ensinar, precisa saber mediar o conteúdo no contexto real da sala de aula (GAUTHIER, 2013). Desse modo, sobre o saber da mediação da matéria, Tardif (2014, p. 39) dispõe que: “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Nesse sentido, saber mediar sua matéria é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, logo, o saber da mediação da matéria constitui-se em organizar e selecionar metodologias de ensino para atuar no processo de ensino-aprendizagem, observando as lacunas, a fim de saber utilizar recursos e criar situações didáticas em seu planejamento, durante a aula, no intuito de contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo/cultural dos alunos e ainda ter segurança no assunto, dominar o conteúdo específico da matéria e valorizar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo. D'Ávila (2014, p.

92) assevera que “a mediação do conteúdo diz respeito a todas as ações orquestradas por saberes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e que são dirigidos diretamente à disciplina lecionada”, que também está relacionada à forma como o professor conduz sua classe.

O saber da mediação da classe consiste em administrar o tempo da aula, relacionar-se afetivamente com alunos, interagir verbalmente, estimulando a participação, o compromisso nas atividades, com a finalidade de excitar a formação de valores, postura profissional, produzindo um clima de confiança na sala de aula, para a integração entre os alunos e, ainda, ter habilidade de “prever” uma situação e agir antes de ela acontecer. Em consonância com D’Ávila (2014, p. 92),

A mediação de classe diz respeito à orquestração de saberes didáticos organizadores da gestão do grupo na sala de aula. São aqueles saberes os quais os professores lançam mão para estimular a aprendizagem, a participação, o trabalho compartilhado, a confiança, enfim, para gerar uma atmosfera positiva para a aprendizagem significativa.

Dessa forma, os saberes necessários para ensinar são construídos pelos professores em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesta mediação da matéria e da classe que entra um saber transversal, o saber sensível, que faz o entrelaçamento entre o lúdico e a sensibilidade como condição para o desenvolvimento e aprimoramento de outros saberes (D’ÁVILA, 2005). O saber sensível se ancora no saber didático e deve ser ingrediente essencial do ensino, em um vai e vem, em que a mediação da matéria e da classe vai sendo conduzida sensivelmente. D’Ávila (2016) afirma que o saber sensível é um saber sutil, embargado pela intuição, pelas vias sensoriais, que se manifesta em diversas situações através do corpo, profundo e orgânico, que precede o conhecimento inteligível. A respeito disso, discorre:

O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento (D’ÁVILA, 2016, p. 109).

O saber sensível revela a prática educativa: tem em sua essência o “sabor”. Segundo Duarte Júnior (2006, p. 14), “o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se feito alimento à nossa existência”, o que implica um “saborear”. Então, concordamos com D’Ávila (2014), mediar a matéria e a classe requer um ensino sensível que pode fornecer ao professor fundamentos importantes para a construção do conhecimento.

Desse modo, compreendemos que exercer a função docente significa colocar em ação saberes da vida pessoal, profissional e, de forma integrada, a sensibilidade. A atuação do professor requer essa integração. As palavras de Duarte Júnior (2006, p. 163) nos esclarece que “em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá como base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade”.

O saber sensível abre possibilidade para que compreendamos o sentido do conhecimento estético. Com efeito, *estesia* ou “faculdade de sentir”, “sensibilidade”, “percepção do belo”, advindo do grego *aisthesis*, “significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JUNIOR, 2006, p. 136). É necessário, pois, supormos o ato das ações educativas não apenas em um professor capaz de pensar, mas também capaz de sentir, saborear.

Sendo assim, pode-se dizer que os saberes docentes são personalizados, visto que dependem do modo como cada professor se constrói e sente ao longo da trajetória docente. Embora recebam nomes e categorizações diferenciadas, se aproximam e dialogam constantemente acerca do que cada um representa e influência na ação docente.

2.2 Perspectivas Formativas: mobilização de saberes

A prática docente mobiliza diversos saberes necessários ao exercício da profissão. Tardif (2014) nos afirma que “o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir saber a outros” (p. 31). Então, para o exercício da profissão, o professor precisa ter um conhecimento, ou seja, um saber para ser mobilizado com e para o aluno. A prática docente define e se manifesta em vários saberes, que são utilizados pelos professores em sua sala de aula. Compreendemos que a profissão docente está sempre trazendo novos significados que também refletem na escola e nos alunos, numa relação de troca, como ressalta Tardif (2014, p. 36): “A relação dos saberes dos docentes como os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já construídos”. Os saberes se misturam, ligam formação profissional, prática pedagógica e relações estabelecidas na/com a escola. O saber está relacionado à experiência de vida e à relação dos profissionais com o seu trabalho no dia a dia, ou seja, na relação com seus alunos e seus contextos. Desse modo:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras

palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que exercem. [...] As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2014, p.40-41).

O autor deixa claro que os saberes devem ser construídos e validados durante a ação pedagógica, ou seja, na “função docente”, contudo os saberes constituídos durante a formação são legitimadores da ação pedagógica. Ainda discutindo a formação de professores, Tardif (2014) apresenta um quadro que relaciona uma lista com a classificação de quatro tipos de saberes mobilizados pelos professores no contexto da prática, dentre eles podemos destacar: o saber pessoal, os provenientes da formação escolar, da formação profissional dos programas e os saberes provenientes da profissão. Esses saberes evidenciam a profissionalidade e servem de base para o ensino, entrelaçando formação, identidade e prática pedagógica. Nesse ínterim, Ferreira (2014, p. 175) ressalta que:

Práticas, saberes, formação, identidade; ou formação, saberes, práticas, identidade; ou formação, identidade, saberes, práticas –, a articulação entre esses elementos aconteceria e o efeito seria o mesmo. Tanto em uma ordem quanto em outra, ambos os modos promoveriam a construção da identidade docente, pois é nesse movimento cíclico que ela se constitui e através de ambos os modos que a teia é tecida. Só precisamos apreender que esses são os elementos que promovem o movimento, independente da ordem em que estejam.

Assim, os saberes dos professores se tornam fundamentais para a formação, pois, ao serem formados, acabam enxergando outros saberes, e durante a prática produzem outros, que se consolidam em um processo identitário, criando este círculo entre teoria, prática e formação.

Então, podemos pensar que formação, saberes e prática pedagógica estão imbricados, deixando claro que o professor em sua vida profissional vive esse processo, afirmando, assim, a identidade docente, pois, para enfrentar os desafios que podem nos impossibilitar atender a demanda e necessidades da educação atual, o profissional da educação deve estar cada vez mais habilitado, entender que a prática docente é o ponto de partida e também de chegada para a formação, com a possibilidade de articular a sua identidade pessoal e profissional (FERREIRA, 2014). Portanto, não podemos negar que o conhecimento adquirido pelos professores no cotidiano escolar também se constitui como fonte de saberes para a construção

de novas práticas e novos conhecimentos que emergem do próprio trabalho docente, mostrando novos caminhos para a formação do professor.

De acordo com Gauthier (2013), os saberes validados por pesquisas deveriam ser acoplados aos cursos de formação docente, pois visam uma melhor preparação para este profissional, desta forma os professores poderiam formar-se mais conscientes de suas funções e da complexidade da sua profissão. Neste sentido, durante o processo formativo, tende à construção da identidade profissional, reafirmando saberes e dando significado a atividade docente, revelando, de certa forma, que o saber para ensinar se constrói com base nos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas.

Diante disso, verificamos que a identidade docente é formada, também, baseada na formação inicial e continuada, por isso que o professor forma uma identidade na prática, construindo saberes inerentes à profissão docente, em um confronto entre os acontecimentos da sala de aula e os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial, porquanto a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, tendo como foco a reafirmação dessa identidade, numa perspectiva formativa do saber, do fazer e do ser, de saberes oriundos do desenvolvimento profissional. Admite-se, portanto, que a prática é rica, capaz de construir teoria (PIMENTA, 2012). Destaca-se, ainda, a necessidade de garantir que as formações culturais, pedagógicas e científicas estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma teoria de ensino.

2.3 Estado do Conhecimento: um recorte sobre o saber docente

O estado do conhecimento nos permitiu um olhar mais amplo sobre diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas; trouxe-nos possibilidade de enxergar novos caminhos para entender o saber docente, enfim possibilitou-nos uma nova reflexão, pois, segundo Morosinia (2014, p. 158), “permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico”. O estado do conhecimento faz-se necessário se considerarmos que sua produção pode estar relacionada não só ao pesquisador, mas também com o meio acadêmico onde a pesquisa é desenvolvida.

A pesquisa foi realizada nos anais eletrônicos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), os quais foram acessados por meio de sítios na internet. Após

visitas ao site do ENDIPE³, encontramos informações dos quatro primeiros encontros pesquisados (2008, 2010, 2012 e 2014); já os anais de 2016 foram encontrados em um site específico deste encontro do ENDIPE⁴. Com base nos trabalhos presentes, tomamos como referência para a pesquisa o tema “saberes docentes” e “(não) saberes docentes”.

Percebemos que a quantidade de trabalhos publicados varia de evento para evento, contudo, o ENDIPE, nas últimas cinco edições, produziu um número considerável de publicações, lançando um novo olhar sobre os diversos trabalhos desenvolvidos a respeito da prática docente, além de favorecer possibilidades de reflexão para novos caminhos e avanços sobre questões direcionadas aos saberes, práticas e formação de professores.

Nessa perspectiva, realizamos a leitura, inicialmente, de todos os títulos e resumos. Após a leitura, selecionamos aqueles que abordavam o tema “saberes docentes” e “(não) saberes docentes”, sendo selecionados 126 artigos que discutiam sobre saberes docentes e 02 que tratava dos não saberes docentes, (Apêndice A). Foram eliminados 6.789, pois estes não mencionavam o tema saberes docentes.

Após a seleção dos 128 trabalhos, estes foram lidos na íntegra, a fim de verificar a abordagem sobre o tema saberes e não saberes docentes (Apêndice B). A partir dessa leitura foram eliminados mais 100 trabalhos, por não tratarem exclusivamente de saberes e não saberes de professores, sendo, então, desconsiderados os saberes de coordenadores, gestores, bacharéis, discentes e tutores; também foram desconsiderados os trabalhos que não tinham relação com a docência, como estado da arte e ensaio teórico.

Quanto às duas temáticas investigadas – saber e não saber docente –, percebemos que o saber docente vem sendo investigado com maior ênfase, uma vez que permite um melhor aprimoramento da profissão docente, pois cria um repertório de conhecimento para discussão sobre a profissionalização do professor. De acordo com Charlot (2005, p. 94), “o saber mobilizado permite produzir bens ou serviços, ou seja, efeitos que não são feitos de saber”. Assim sendo, esses saberes mobilizados e estudados produzem pesquisas que enriquecem a profissão do professor, produzindo conhecimento.

Os 27 artigos analisados que abordam os saberes docentes foram divididos conforme níveis de ensino, como pode-se observar na Tabela 1, que se segue.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos por níveis de ensino.

Educação Básica	

³ Site do Endipe: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Encontros/ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior
		Anos Iniciais	Anos Finais		
XIV ENDIPE/2008	01	01	====	=====	=====
XV ENDIPE/2010	=====	01	01	=====	06
XVI ENDIPE/ 2012	=====	02	03	02	01
XVII ENDIPE/2014	=====	=====	=====	=====	01
XVIII ENDIPE /2016	02	02	02	02	02
TOTAL	03	06	06	02	10
		12			
	17				

Fonte: Organizada com base no site do Endipe.

A pesquisa mostra que os artigos sobre os saberes de professores são de diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, sendo o maior número de trabalhos referentes ao Ensino Fundamental, com 12 (doze). É compreensível haver esse número expressivo de trabalhos, porque esse nível tem 9 (nove) anos de duração e abarca duas seções, com desafios, rupturas e situações de ensino peculiares, pois abrange, também, a etapa da alfabetização.

Podemos observar que o Ensino Superior teve uma significativa representação nos encontros, com 10 (dez) trabalhos publicados, enquanto o Ensino Médio teve 4 (quatro) publicações, o que ainda é pouco para um nível que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, além da Educação profissional. O menor número de publicações refere-se à Educação Infantil, ou seja, apenas 3 (três) trabalhos nas cinco edições do ENDIPE.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho ou no trabalho e mobilizados na tarefa de ensinar, tendo em vista o ensino e o universo de trabalho do professor, com resultados de investigações sobre os desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano que se compõe numa diversidade de saberes.

Nas leituras dos trabalhos, foram encontrados 10 (dez) enfoques temáticos, mediante a análise dos trabalhos selecionados (Apêndice C). De acordo com o levantamento efetuado, encontramos abordagens nas cinco edições dos ENDIPEs e dividimos os enfoques temáticos em três eixos, conforme distribuição apresentada no Quadro 3.

Quadro 3: Eixos dos trabalhos sobre saberes de professores a partir dos enfoques temáticos.

EIXO		QT.
1.	Formação, Saberes e prática docente na Educação Superior	10
2.	Formação e saberes de professores da Educação Básica	12
3.	Saberes e práticas pedagógicas dos professores em formação continuada	06

Fonte: Organizado com base nos enfoques temáticos.

Conforme o quadro, há no Eixo 1 - Formação, Saberes e prática docente na educação superior 10 (dez) trabalhos; no eixo 2 - Formação e saberes de professores da educação básica 12 (doze) publicações; e, por fim, no eixo 3 - Saberes e práticas pedagógicas dos professores em formação continuada 6 (seis) trabalhos.

Uma caminhada, por mais significativa que seja, é sempre feita por pequenos passos na direção desejada, nesta medida, a definição dos saberes e não saberes docentes por eixos foi necessária. Procuramos dividir os enfoques de acordo com cada temática e, para uma análise mais detalhada dos trabalhos, fizemos o agrupamento, assim foi possível delinear os trabalhos segundo cada eixo e sua relação de saberes, pois, como informa Charlot (2005, p. 42), “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito dotado de saberes”.

Os artigos do eixo 1 (Apêndice D), na sua maioria, apontam para a articulação entre saberes organizativos, cognitivos e afetivos mobilizados pelos professores na dinâmica do trabalho com a educação que se volta ao fazer dos professores do ensino superior, o que inclui refletir sobre os saberes e a didática daqueles que são possuidores (ou não) e sobre a importância dessa reflexão para a melhoria do trabalho de formação. Os artigos também apresentam resultados obtidos em pesquisas que investigam o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes universitários.

O eixo 2 (Apêndice E), com resultados de investigações sobre os desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano, trata de saberes revelados e mobilizados por professores da Educação Básica, por meio de uma reflexão a respeito dos saberes docentes, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio, com proposta voltada para a formação do professor alfabetizador. Desse modo, traça-se a relação dialógica entre as escolas e processo de formação dos professores, possibilitando uma compreensão do aprender a ensinar na construção/desconstrução/reconstrução de um saber docente que rompe com o cotidiano.

O eixo 3 (Apêndice F) expõe os saberes como espaço de ação sobre a própria prática, que, a nosso ver, mobiliza movimentos de construção da formação docente em serviço e reflete sobre os saberes, atitudes, práticas pedagógicas, na ótica de alunos/professores.

Destacamos, ainda, que os artigos estudados relacionam saberes, formação e prática. Isto evidencia o que Ferreira (2014, p. 173) aborda em seus estudos, ou seja, “pensar a formação, implica pensar a identidade e as práticas”. A autora mostra que o saber, a formação e a prática são elementos articulados, um depende do outro para coexistir e, nessa relação, a identidade profissional docente é construída e “é afirmada, a formação remodelada, a prática pedagógica vivenciada e saberes docentes reconstruídos e mobilizados” (FERREIRA, 2014, p. 174). Assim, entendemos que os saberes mobilizados no cotidiano se constituem, também, como fundamentos na construção da identidade profissional. Desse modo, empreender uma investigação dessa natureza torna-se uma tarefa complexa e necessária, uma vez que a produção do conhecimento acontece na interseção de diversos saberes.

O resultado da pesquisa tenciona discussões a respeito dos saberes dos professores, que são saberes necessários à ação de ensinar. Mesmo os professores sem formação acadêmica têm a necessidade de construir saberes, e constroem, pois esse conhecimento também é cultural. Além do mais, a profissão docente é feita de saberes, portanto, se o sujeito se identifica como professor, ele precisa ter essa necessidade de construir a sua profissionalidade.

Assim, os resultados mostrados nos levam a refletir e discutir a respeito da área específica de Língua Portuguesa (LP) que vem sendo tratada nesta dissertação, principalmente quando se trata de professores que ensinam a língua materna sem formação adequada (específica). Desse modo, os professores que ensinam LP precisam saber a LP, visto ser este um saber específico que esses sujeitos precisam construir. Sendo assim, mostram-se relevantes os resultados desta investigação, uma vez que os saberes específicos dessa disciplina são construídos a partir de uma formação e de uma prática. No capítulo seguinte, portanto, discutiremos a respeito da temática dos artigos sobre o (não) saber docente na área específica de Língua Portuguesa.

3 (NÃO) SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.

Eça de Queirós

Saber, poeticamente ou intelectualmente, é considerado uma necessidade para ensinar. Eça de Queirós, com sua poesia, expressa isso de modo muito simples, e mostra que saber é uma formalização de quem ensina, ou seja, da docência. Assim, Nóvoa (1998) critica o famoso dito popular de Bernard Shaw: “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”; para o autor, trata-se de um insulto a ação docente, uma tentativa de banalizar o saber que cada professor carrega. Dessa forma, concordamos com a poesia de Eça de Queiros, para ensinar é preciso não só conhecer, mas ter um saber formalizado.

Existem saberes que são essenciais para se exercer o ofício de professor, ou seja, conhecimentos necessários ao saber fazer (TARDIF, 2014). Na realização das várias tarefas docentes, podemos dizer que o saber, como educação, se concretiza no meio social, nos espaços de convivência. Dessa forma, as incertezas do meio, o reconhecimento do inacabado, do incompleto, na sociedade contemporânea, torna o saber fragmentado, sendo a identificação dessa fragmentação do conhecimento uma suposta incompletude, conforme afirma Moreira (2007, p. 18): “o saber é, estruturalmente, um não-saber [*sic*], um saber que se sabe sempre incompleto, parcial refratado em mobilidade”.

Nessa perspectiva, podemos pensar nos aspectos subjetivos dos saberes, como assinala Guimarães (2004): os cursos de formação podem ser importantes nessa construção, pois possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Sem essa formação, os professores terão que se basear nas experiências vividas na sala de aula e fora dela, para, assim, construírem sua identidade docente. Sobre isso, Tardif (2014) afirma que “o saber” ou “não saber”, ao promover a presença do aluno no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade, para a vida e para o trabalho do professor. Portanto, a formação do docente se efetiva na e durante a prática, sempre refeita e revista, promovendo novas definições aos saberes.

Neste capítulo, veremos o lugar do saber e do “não saber” no ensino de Língua Portuguesa, na formação e prática da sala de aula. Para tanto, retornamos ao estado do conhecimento, apresentado no capítulo anterior, que ampliou o nosso olhar para o (não) saber na prática pedagógica no ensino da língua materna. Além disso, a reflexão sobre as práticas docentes cotidianas, mais especificamente a produção de saberes e conhecimentos no

cotidiano escolar, também nos permitiu identificar a existência de não saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa.

3.1. O Ensino de Língua Portuguesa: do (não) saber à sala de aula

Nos últimos tempos, tem havido uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa (LP), pois seu ensino tem se baseado, principalmente, na gramática normativa e o resultado desse modelo de ensino tem sido insatisfatório, o que é evidenciado em avaliações, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), dentre outras, em que os alunos apresentam dificuldades em interpretação e produção textual. Neste sentido, Geraldi (1995) propunha uma reorientação para o ensino de Português, com base na leitura e escrita de textos, como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como norte para análise linguística, ao invés de exercícios estruturais de gramática normativa e descritiva.

Por isso, as críticas feitas à atuação do professor são sempre no sentido de adaptá-lo ao perfil de sociabilidade que se configura como dominante. Deve ajustar-se ao próprio projeto educativo da nação, para responder às exigências impostas ao país, a fim de se adequar ao mercado internacional, respondendo aos padrões que a sociedade global impõe aos países dependentes. O mais importante é a incorporação da ideia de que o esforço de todos aqueles que estão empenhados em combater a imagem estereotipada da educação no Ensino de LP visa libertar a docência da posição de ser apenas mais um elemento na reestruturação mundial capitalista e se constituir em verdadeiro agente de transformação.

Nos tempos de hoje, em que a escola, a escolarização e os professores estão sendo pressionados a se transformar, uma das formas de pressão refere-se à construção de uma concepção de identidade inadequada ao tipo de professor que a sociedade espera e a Educação demanda. As pesquisas realizadas⁵ sobre o ensino de Língua Portuguesa têm procurado contribuir, de forma intensa e decisiva, na formulação de novas teorias que garantam práticas pedagógicas mais eficazes e voltadas para uma maior integração entre a escola, os docentes, os discentes e a sociedade como um todo.

É válido ressaltar que, apesar dos grandes esforços e das eminentes contribuições das pesquisas, o aprofundamento desses ideais ainda carece e muito de uma postura mais ampla e

⁵ Como as de Geraldi (1995, 1997, 2004), Travaglia (2001), Oliveira (2010), Kleiman (2004), Antunes (2003), Faraco (2005), dentre outros.

abrangente, para poder alcançar resultados com maiores índices significativos, individuais e coletivamente.

De fato, atualmente, tem crescido a necessidade de professores com uma formação que dê conta da demanda e dos desafios da disciplina de Língua Portuguesa, pois essa disciplina carrega consigo uma série de especificidades que afeta a compreensão e entendimento que servem de base a todas as outras disciplinas. Portanto, os profissionais que trabalham com LP precisam estar aptos não só para distinguir o que procede no estudo de LP, mas também distinguir o que realmente procede, principalmente no estudo gramatical (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, o momento histórico pelo qual passa a educação nacional, especialmente em leitura e compreensão, exige reflexão sobre algumas perspectivas de mudanças, principalmente no que se refere à formação específica dos professores que atuam nessa área. Sendo assim, os saberes dos profissionais de LP necessitam incidir sobre suas práticas docentes. Contudo, como nos afirma Oliveira (2010, p. 37), “enquanto os professores não adotarem a perceptiva de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua”. O professor de línguas necessita, então, construir uma nova imagem e uma nova visão da linguagem.

A imagem do professor, construída com esses novos momentos, continua a girar em torno do modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas etc. (OLIVEIRA, 2010). Ainda há uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica, com a meta de adaptação e neutralização da capacidade política do professor de se colocar em posição de agente transformador.

Por isso, os professores precisam se conscientizar da importância do trabalho contextualizado em sala de aula, pois a língua falada no Brasil tem muitas variações, as quais precisam ser valorizadas e compreendidas, de forma que a pronúncia de palavras ditas “erradas”, erros de concordância, de regência etc., não sejam empecilho para a compreensão e valorização da língua, porque na forma de falar dos alunos estão embutidos valores culturais que devem ser considerados ao se avaliar a linguagem deles⁶. Sabemos que “[...] a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país” (KLEIMAN, 2004, p. 246). Dessa forma, é de extrema

⁶ Para maior aprofundamento sobre o assunto das variações linguísticas, ver Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005).

importância que a Língua Portuguesa seja trabalhada na escola de forma que todos os falares sejam respeitados, valorizados e compreendidos.

Sendo assim, Nóvoa (2002) explica que o processo formativo dos professores precisa transcender a visão acumulativa de cursos, de conhecimentos e de técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática docente e ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, podemos pensar nos aspectos subjetivos, como sugere Pimenta (2012), ao assinalar que os cursos de formação podem ser importantes nessa construção, pois possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Assim:

A formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos (PIMENTA, 2012, p. 33).

Para mobilizar saberes, os professores colocam em xeque elementos didáticos que são específicos de cada disciplina. Nesse ínterim, o ideal é que os professores de língua exerçam um ensino voltado para as experiências vividas na sala de aula e fora dela, que possam ajudá-los a construir um trabalho mais lúdico e prazeroso.

Para isso, entendemos que o professor de LP necessita vivenciar uma formação adequada e aperfeiçoar esta formação no exercício da prática, onde os saberes também são aprendidos e refinados. Acreditamos que o saber da Língua Portuguesa seja um saber trivializado (saber da linguagem, saber da gramática e saber da comunicação), pois, conforme Shulman (1987, p. 203), “os próprios professores têm dificuldades para articular o que sabem e como sabem”. O mesmo autor levanta alguns questionamentos, ou seja: “como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação? Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” (SHULMAN, 1987, p. 205). Há uma base teórica que necessariamente o professor deve aprender. De acordo com Shulman (1987, p. 207):

O professor de linguagem deveria conhecer prosa e poesia, o uso e a compreensão da língua escrita e falada, e gramática. Além disso, ele ou ela deveria estar familiarizado com a literatura crítica de certos romances ou épicos em discussão em sala de aula. Também deveria entender teorias alternativas de interpretação e crítica, e como elas podem se relacionar com questões de currículo e de ensino.

Destacamos que um professor, para ensinar, deve possuir um saber formal. Especificamente em relação ao professor de LP, ele necessita mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e de preferência os saberes sensíveis, precisa saber o que ensinar, como ensinar LP, ter um saber sobre a língua, sobre o português do Brasil, sobre o ensino pragmático da leitura, da escrita, da gramática e do vocabulário, além de ser um leitor e conhecer aspectos da literatura (OLIVEIRA, 2010). O professor de Língua Portuguesa precisa saber algumas coisas específicas da área de LP, ou seja, ter um saber necessário para atuar, um saber técnico específico da LP, porque não se pode ensinar o que não se sabe.

O ensino da língua materna estabelece que o professor saiba o que, como e quem deseja ensinar, exige um conhecimento da língua e a forma de integração dessa língua, por isso necessita de diversos saberes (MENDES, 2008). Neste sentido, o professor necessita apropriar-se de saberes que, além de serem didáticos, também sejam saberes específicos, próprios da Língua Portuguesa. Conforme questiona Roulet (1978 apud POERCH 1990, p. 10), “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição? ”. Compreendemos que são extensos os saberes dos professores de língua, contudo podemos dizer que todo professor, inclusive o de língua materna deve buscar incluir em suas práticas de ensino um referencial de linguagem (SOUSA, 2009). A partir da reflexão sobre os usos da linguagem em contextos escolar e não escolar, o professor terá elementos para a sua escolha metodológica? Segundo Poerch (1990, p. 10), a resposta para essa pergunta leva a uma concordância de que o professor de Língua Portuguesa deve não somente “conhecer a língua que ensina”, mas, também, conhecer o seu objeto de ensino, a linguagem.

Souza (2009) ressalta que a linguagem deve ser sempre levada em consideração na aula de Português, pois ela é instrumento de comunicação e objeto de ensino; além de expor o conteúdo, serve de estratégia e de discurso, reforça a ampliação do repertório linguístico do aluno, sendo este um dos objetivos do ensino de português. Dessa forma, “o domínio desse objetivo indica que o professor deve saber sobre a língua, para que o aluno possa agir com a língua” (SOUZA, 2009, p. 103). A aula de Português individualiza-se por ser objeto de ensino e de análise. Assim sendo, o professor de Português necessita conhecer as especificidades dessa língua, pois:

Não se pode fazer do ensino de Língua Portuguesa uma receita para se (re) produzir seres humanos confeitados em fôrmas, calculadamente iguais. Uma das possibilidades para se chegar a um reposicionamento educacional pode se dar através da reestruturação dos ideais de letramento no âmbito escolar. É preciso rever os conceitos, compreendê-los em seu todo para que

possa aplicá-los nas práticas pedagógicas escolares (PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010, p. 22).

O ensino de Língua Portuguesa se reveste de um valor individual, porém firmado no caráter social, nos seus diversos modos, formas e lugares e com várias possibilidades. Diante disso, acreditamos que os docentes também sejam responsáveis pela sua ação, ao lecionar, ainda que precisem compartilhar saberes com os demais professores, os quais possuem características, conhecimentos e competências particulares; é preciso, então, conhecer essas especificidades, adquiridas na formação inicial e contínua. Ressaltamos que o silenciamento a respeito de alguns saberes docentes interfere na constituição dos futuros e já professores, visto que, a cada dia, novos saberes são construídos, voltados para o que e como conhecer (LEAL, 2016).

Oliveira (2010) aborda a importância do saber do professor de Português para o ensino dessa disciplina e salienta a importância do conhecimento das suas especificidades, além dos cinco aspectos que um professor de línguas precisa saber: o que é ensinar, o que é método de ensino, o que é língua, o que significa saber português e a razão pela qual se ensina português para brasileiros. Oliveira (2010, p. 265) ainda afirma que “a tarefa de ensinar alguém a se tornar um usuário mais competente do português é das mais sérias e delicadas”. Quanto a isso, concordamos com Mira Leal (2009, p. 1306):

O professor de Português deve estar sensível para esses dados a ser capaz de desenvolver no melhor interesse [...] Para que o processo de ensino-aprendizagem se possa desenvolver nos termos e com os objetivos enunciados, é fundamental que o professor de Português possua um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento didáticos da área consistente, permanentemente revisitados, atualizados e (re)construídos, que lhe permita ser eficiente e autônomo.

Podemos perceber que não basta refletir sobre as relações saber e fazer, pois é preciso pensar no professor de português como uma figura desafiada a utilizar conhecimentos educacionais e estratégias didáticas criativas que, muitas vezes, não estiveram presentes no seu processo formativo, mas fazem parte da sua realidade e da realidade do aluno. Nesse contexto, o saber ensinar vai muito além do saber científico, contudo, a ausência de um saber expresso no ensino caracteriza a presença de não um saber.

3.2 O lugar do (não) Saber na Língua Portuguesa: um recorte das pesquisas

A palavra “não” é um advérbio que exprime uma negação, ou uma recusa, uma expressão de oposição, ação de recusar, de não aceitar (CUNHA, 1986). Pretendemos, neste estudo, situar o não como um prefixo, um saber que não conhece, mas que existe. Podemos dizer, com base em Campos (2004), que, além de advérbio, o *não* também funciona como prefixo.

Com base nos estudos realizados, pode-se indicar, por um lado, que o *não*, sem abandonar a sua função de advérbio, está se recategorizando como prefixo, o que está em conformidade com os princípios da *estratificação* e da *divergência*, previstos na trajetória de um item lexical em processo de gramaticalização. (CAMPOS, 2004, p. 146)

Muitas são as palavras existentes na Língua Portuguesa formadas por prefixos, que possuem vários outros sentidos com princípios divergentes, dentre eles o de negação; desse modo, pretendemos mostrar o *não* como elemento prefixal que liga um fato, sem neutralizar o seu sentido exclusivamente negativo (CAMPOS, 2004). Assim, o (não) saber deixa de ser algo que não existe para se transformar em um desafio, ou seja, os saberes existem, mas alguns não são conhecidos. Podemos dizer que uma profissão implica um campo de conhecimentos que possa ser sistematizado e assim noticiado a outros (SHULMAN, 2004), pois cada profissão possui seu campo de conhecimento e saberes que a identifica e singulariza seu modo de ser, que possibilita o seu reconhecimento perante a sociedade.

A profissão docente possui um corpo de saberes característicos que a identifica, que garante sua execução, então o saber específico da LP é primordial, necessário para o professor de língua materna. Sendo assim, com a ausência desses saberes docentes fica explícito que o professor possui um não saber, mas esses saberes existem, só não fazem parte do repertório de conhecimento desse professor, ou seja, ainda não foram incluídos no seu campo de saberes.

Podemos dizer, então, que o saber é um conhecimento que foi refletido, analisado e modificado para ser transmitido a outro (SHULMAN, 2004). O professor de LP precisa não só possuir conhecimento que foi adquirido/produzido na academia, mas saber mediar esse conhecimento, dentro das perspectivas efetivadas por promoção da aprendizagem nos documentos oficiais como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No tocante à BNCC (BRASIL, 2017), os conhecimentos para o ensino de LP são habilidades que estão organizadas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramáticos e educação literária. Cada eixo está conectado a objetos de conhecimentos e habilidades. Então, quando um professor de língua materna não possui conhecimento em algum desses eixos, como em linguística, por exemplo, podemos dizer que

existe um não saber, afinal, sem conhecimento para ser refletido, não gera saber para ser mediado.

Na mesma lógica, Oliveira (2010) nos alerta sobre a importância da consolidação do ensino de língua, pois essa disciplina carrega consigo conceitos, concepção e a necessidade de uma prática pedagógica bem fundamentada. O autor ressalta ainda a necessidade de o professor saber o que significa ensinar português e, também, a responsabilidade de se ensinar essa disciplina (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, devemos concordar que ensinar LP sem um saber específico é preocupante, pois os discursos que foram encontrados nas enunciações discursivas de docentes, tanto nos Anos Iniciais, Anos Finais do Fundamental e no Ensino Médio, apontam diretrizes comuns, verdades cristalizadas pelos discursos oficiais e que pouco dizem do real saber de cada docente de língua materna (LEAL, 2016).

Isto nos leva a reconhecer o quanto a ausência de um saber epistemológico afeta os saberes pedagógicos e as práticas docentes. A ausência de saber foi verificada em uma pesquisa realizada nos anais do ENDIPE, entre os anos de 2008 a 2016, com os descritores saberes e (não) saber docentes. Destacamos neste recorte a presença de não saber docente específico da disciplina LP.

Dentre os 28 artigos estudados, apenas dois discorrem sobre a temática desta pesquisa, o saber e não saber docente na área de Língua Portuguesa (LP) – o que sustenta a importância de pesquisas sobre essas temáticas. Na Tabela 2, a seguir, apresentamos o quantitativo de trabalhos que tratam dos (não) saberes dos professores na área de Língua Portuguesa.

Tabela 2: Quantidade de trabalhos sobre os (não) saberes dos professores na área de Língua Portuguesa.

Edição e ano do encontro	Trabalhos lidos na íntegra	Trabalhos selecionados após a leitura na íntegra
		(Não) saberes docentes de professores na área de PL
XIV ENDIPE / 2008	02	-----
XV ENDIPE /2010	08	-----
XVI ENDIPE /2012	08	01
XVII ENDIPE /2014	01	-----
XVIII ENDIPE /2016	09	01
TOTAL	28	02

Fonte: Organizada com base no site do Endipe.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho ou no trabalho e mobilizados na tarefa de ensinar. Tendo em vista o ensino e o universo de trabalho do professor de Língua Portuguesa, selecionou-se dois artigos que tratam do (não) saber na área de Língua Portuguesa.

Os dois trabalhos apresentam os (não) saberes e práticas pedagógicas dos professores

que ensinam a língua materna e propõem uma análise de como a profissionalidade é constituída e de como os saberes docentes ocorrem nas práticas de professoras e professores que atuam na educação básica, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, constituindo-se em um acontecimento enunciativo, delimitando posições discursivas, especialmente dos saberes disciplinares. No Quadro 4, a seguir, são descritas algumas informações dos dois trabalhos selecionados, como edição do encontro, título, objetivo, autores e ano.

Quadro 4: Trabalhos selecionados que tratam do (não) saber voltados para a área de Língua Portuguesa.

Edição do encontro	Título	Objetivo	Autor(es)	Ano
XVI	Sobre a reprodução do não saber	Discutir a questão dos níveis defasados de habilidades e conhecimentos prévios observados na produção escrita de alunos ingressantes no curso de Pedagogia	1. Ana Maria Falsarella	2012
XVIII	A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes	Compreender que saberes e práticas encontram-se manifestos nas enunciações discursivas de docentes do Ensino Fundamental e do Médio de Língua Portuguesa	1. Leiva de Figueiredo Viana Leal	2016

Fonte: Organizado com base no site do Endipe.

Este quadro expõe os (não) saberes como espaço de ação manifestado nas práticas pedagógicas, que, a nosso ver, mobiliza movimentos de construção da formação docente em serviço e reflete sobre os saberes, atitudes, de alunos/professores e professores que lidam com o ensino da língua materna. Embora um dos artigos trate de alunos/professores do curso de Pedagogia, ele atende ao critério de não saberes de professores, conforme estabelecido nesta pesquisa – os dois artigos mostram os (não) saberes de professores na área de LP.

O primeiro, intitulado *Sobre a reprodução do não saber*, de autoria de Ana Maria Falsarella (2012), buscou conhecer o perfil, saberes e representações sociais de professores/alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade privada. Seu objetivo foi discutir a questão dos níveis defasados de habilidades e conhecimentos prévios observados na produção escrita desses alunos, sendo níveis que repercutem na aprendizagem e aproveitamento desses professores/alunos no ensino superior.

O artigo tem como foco a ampliação da discussão sobre os níveis defasados de habilidades e conhecimentos observados na produção escrita desses professores/alunos,

aspecto não desenvolvido na pesquisa originária, mas que acabou aparecendo, visto que aquilo que não foi perguntado na investigação inicial emergiu como um dado, um não saber reproduzido nas representações das escritas desses professores/alunos.

Falsarella (2012) deixa clara a não pretensão de adentrar no debate sobre preconceito linguístico *versus* norma padrão, contudo mostra nos seus achados que o não saber apresentado nas escritas dos professores/alunos se baseia muito na ordem ortográfica. Quanto a isso, Weisz (2003, p. 89) destaca que “é importante que o professor tenha claro que depois de um tempo de escolaridade certos tipos de erros são inaceitáveis”. Esses erros “inaceitáveis”, no entanto, ocorreram nas escritas dos professores/estudantes da Pedagogia, conforme foi observado nas respostas dadas aos questionários.

Além de erros ortográficos, observam-se confusões e inseguranças (em que um mesmo aluno ora escreve de uma forma, ora de outra) no uso de palavras e expressões do vocabulário cotidiano corriqueiro, como, por exemplo, entre *mas/mais*, *traz/atrás*, *lidar/lhe-dar*, *dar/dá*, *esta/está/estar*, dentre outras. Também no que tange à sintaxe, foram encontrados nas respostas aos questionários problemas de construção nas frases, com pontuação inadequada, deixando as orações sem sentido.

A autora apresenta como falhas mais comuns encontradas na escrita dos professores/estudantes universitários: frases fragmentadas, incompletas ou emendadas; falta de paralelismo gramatical e semântico; simplificação nas correlações de tempos verbais; insegurança no uso da alternativa *ou*; dificuldades com o uso do referente; mau uso do *onde*; verbos de regências diferentes com o mesmo complemento; e ambiguidade (que abarca: desordem na colocação das palavras, má posição do adjunto adverbial na frase; dificuldade com o uso do pronome relativo e ausência de sujeito exposto para o verbo) (FALSARELLA, 2012).

Esse é um saber que deveria ser essencial para professores das séries iniciais, mas como ensinar o que não se sabe? Ensinar leitura e escrita é ensinar ortografia, colocação e adequação e sentido de frases. Nesse caso, trata-se de um saber disciplinar, o que Tardif (2014) estabelece como uma das categorias dos saberes, os ofícios feitos de saberes que abrangem vários saberes do professor: o saber disciplinar é um saber que todo professor precisa dominar. Ainda segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho e mobilizados na tarefa ligada àquilo que o professor se propõe a ensinar (TARDIF, 2014). Nessa perspectiva, para o professor de LP isso é bem mais profundo, pois a língua é objeto de ensino e de comunicação; usa-se a língua para ensinar a língua.

O segundo artigo selecionado, sobre um dos critérios de (não) saberes de professores de Língua Portuguesa, com o título *A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes*, de autoria de Leiva de Figueiredo Viana Leal (2016), é um estudo que tem como objetivo compreender quais saberes e práticas encontram-se manifestos nas enunciações discursivas de docentes do Ensino Fundamental e do Médio de Língua Portuguesa. A pesquisa fez um recorte em Bakhtin (1993), para categorização dos discursos, associando-os à categorização dos saberes proposta por Gauthier (2006).

Os sujeitos da pesquisa foram professores em processo de formação de um curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Ensino de Língua Portuguesa. O estudo revelou os não saberes teóricos sobre o objeto de ensino da LP, ou seja, uma ausência de saberes referente à capacidade de uso da linguagem e à compreensão do que eles ensinam quando se reconhecem como professores de uma determinada disciplina. A análise dos dados aponta que há saberes construídos e em construção, alguns sólidos em relação à Linguística e outros com carência em relação a LP. Também mostrou não saber a respeito dos saberes curriculares, ou seja, a pesquisa apontou ausência de saberes necessários à prática que impactam a vida dos discentes.

A autora conclui apresentando dados que nos levam a entender que o silenciamento sobre alguns saberes docentes coloca em questão não apenas quais saberes os futuros e já docentes em atuação precisam saber, até porque, a cada dia, novos saberes são construídos, mas, em especial, de que modo saber, de que modo conhecer (LEAL, 2016). Assim, o artigo mostra a presença de não saberes articulados ao ensino de língua materna.

Os dois artigos selecionados nesta pesquisa (quadro 4) deixam claro que a formação continuada passa por rápidas e contínuas mudanças; assim, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória, uma vez que, em tempos de mudanças, os saberes mobilizados na formação docente não podem ser compreendidos isoladamente, mas em relação aos demais saberes constituídos ao longo da trajetória profissional, particularmente em relação aos saberes da língua materna.

Destacamos, ainda, que os artigos estudados relacionam saberes, formação e prática. Isto evidencia o que Ferreira (2014a, p. 173) aborda em seus estudos, ou seja, “pensar a formação, implica pensar a identidade e as práticas”. A autora mostra que o saber, a formação e a prática são elementos articulados, um depende do outro para coexistir e, nessa relação, a identidade profissional docente é construída e “é afirmada, a formação remodelada, a prática pedagógica vivenciada e saberes docentes reconstruídos e mobilizados” (FERREIRA, 2014a,

p. 174). Assim, entendemos que os saberes mobilizados no cotidiano se constituem, também, como fundamentos na construção da identidade profissional. Desse modo, empreender uma investigação dessa natureza torna-se uma tarefa complexa e necessária, uma vez que a produção do conhecimento acontece na interseção de diversos saberes.

Pensar o lugar do (não) saber nos leva a refletir e discutir a respeito da área específica de Língua Portuguesa, principalmente quando se trata de professores que ensinam a língua materna, dado o fato de a nossa cultura ser grafocêntrica e o indivíduo que está na sociedade ser cobrado pela escrita e pela leitura.

Desse modo, os professores que ensinam Língua Portuguesa precisam saber essa língua, visto ser este um saber específico que esses sujeitos precisam construir, uma vez que aquilo que eles sabem revelam também o que eles não sabem, ou seja, revela um (não) saber dos professores de Língua Portuguesa que não possuem a formação específica.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Cada experiência encontra o seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de sua vida.

Delory-Momberger (2014, p. 58)

A epígrafe de Delory-Momberger (2008) inaugura o capítulo com o qual pretendemos apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam esta pesquisa. Dessa forma, ressalta-se que as histórias de vida exigem uma interpretação capaz de buscar singularidades que compõem as vivências e experiências dos sujeitos em formação; trata-se de pensar a formação como produtora de conhecimento e aprendizagem, do ponto de vista do sujeito que descreve e transforma uma atividade em um encontro consigo mesmo, que se concretiza nas narrativas e memórias centradas na subjetividade dos sujeitos, na explicação, na reconstrução de histórias de vida, de formação, de profissão, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história se relacionam. Ferrarotti (2010) menciona que o surgimento do método biográfico está relacionado a dois requisitos: um metodológico e o outro antropológico. O primeiro nasceu da necessidade da Sociologia de buscar um método investigativo que estivesse fora da objetividade e da intencionalidade; o segundo, fundamenta-se na antropologia para valorizar a vida cotidiana dos sujeitos.

O método (auto)biográfico tem sua relevância no processo de educação/formação de adultos e como metodologia procura, por um lado, conduzir à consciencialização de que a formação é sempre um processo de (auto)formação participada, pois, conforme Josso (2010, p. 33), “a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas”. As narrativas (auto)biográficas dos sujeitos são carregadas de subjetividade, as quais se tornam conhecimentos científicos, a partir do momento que analisamos a práxis humana, que está associada às relações que o indivíduo faz no percurso de sua existência, com as estruturas da sociedade, como afirma Delory-Momberger (2014) na epígrafe: dá sentido a cada experiência vivida.

Neste capítulo, apresentamos detalhadamente os caminhos e contextos metodológicos deste estudo, bem como os passos teóricos das narrativas (auto)biográficas e história de vida, como abordagem metodológica nos Ateliês Biográficos de Projeto (ABP). Para isto, organizamo-lo em cinco momentos: a subseção “4.1 Abordagem (auto)biográfica e a História

de Vida” trata dos aspectos teóricos do método biográfico e da metodologia dos Ateliês Biográficos de Projeto, orientadora da construção dos dados da pesquisa; na subseção “4.2 Tipo de Pesquisa: caminhos e contextos” apresentamos a escolha metodológica da investigação da pesquisa; na subseção “4.3 Caminhos da investigação: campo empírico e participantes” tratamos sobre o campo da pesquisa, os caminhos percorridos e o planejamento dos Ateliês; na subseção “4.4 O contexto da pesquisa: produção dos dados” mostramos a realização dos encontros onde ocorreu a produção das narrativas e sua socialização; por fim, na subseção “4.5 Contexto de análise dos dados” propomos as categorias selecionadas para análise dos dados.

4.1 Abordagem (auto)biográfica e a História de Vida

A utilização da História de Vida como abordagem metodológica foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago, e vem evoluindo continuamente. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais, o que logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia (NÓVOA, 2010). Desde então, seu uso, de forma autônoma, tem sido reivindicado por estudiosos do método. Bragança e Maurício (2008) apontam que a história de vida “foi trazida nos anos oitenta para a formação de adultos e, posteriormente, incorporada de forma fértil às práticas de investigação e formação de professores” (p. 254), que respondeu às exigências de uma nova metodologia que compreendesse a necessidade de abranger a vida cotidiana.

Desse modo, o método biográfico foi concebido como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais e/ou sociais. Sobre a pesquisa (auto)biográfica, Christine Delory-Momberger (2014, p. 54) destaca que “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Portanto, o lugar da história de vida é na narrativa.

Quanto às histórias de vida, Josso (2010, p. 137) afirma que “essa metodologia, pela mediação da abordagem biográfica, incentiva a explicitação de seus referenciais de pensamento e ação”. Sendo assim, as pesquisas (auto)biográficas no campo educacional brasileiro são, portanto, múltiplas, principalmente quando se considera a diversificação de abordagens e amplitude de suas temáticas. Ferraroti (2010) salienta que, por um lado, a

biografia servirá para uma verificação, por outro, para apropriação de trajetórias pessoais, por meio de um exercício em que as experiências de vida e de formação efetuem um retorno reflexivo sobre o seu campo de atuação profissional.

O método biográfico engloba o autobiográfico, que traz no seu interior o (auto)biográfico. Assim, destaca-se que, ao apresentar o prefixo “auto” entre parênteses, reconhece a dimensão da história tanto do outro como a do eu. Dessa forma, o método (auto)biográfico dialoga e entrelaça a história do eu e do outro (FERRAROTI, 2010). O método (auto)biográfico no campo da pesquisa educacional traz como marco desse curso a história de vida, biografias educativas, narrativas de formação, vistas por Nóvoa (2010) como sinônimos. Para Mota (2016), as narrativas (auto)biográficas sugerem um processo de reconstrução de sentidos e definições do fazer docente, pois estas auxiliam a formação de professores em qualquer tempo e espaço educativo.

A abordagem biográfica apresenta uma série de alternativas para a realização da pesquisa qualitativa, no tocante à subjetividade dos sujeitos, visto que, por meio deste percurso investigativo, o pesquisador busca compreender os fenômenos da realidade na qual está inserido seu objeto de estudo, podendo, assim, reconstruir e compreender a história pessoal e coletiva dos sujeitos. Para Santos e Garms (2014), a utilização desse método visa não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos, como também situar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação. Nóvoa (2010) aponta que as histórias de vida têm dado origem às práticas e reflexões adubadas pelo ajuste metodológico e ainda mostra que a (auto)biografia, ajustada na relação de vida de professores, dá origem a uma nova formação continuada dos professores em exercício, considerada, hoje, uma formação que promove trocas de experiências, incluindo história, caracterizada pelo conhecimento adquirido ao longo do andamento profissional, que conduz o professor numa busca de si. Essa longa busca de si torna-se fundamental num contexto que exige forte consistência pessoal (DOMINICÉ, 2010), além de favorecer a descoberta do sentido do que se viveu, o reconhecimento de valores e projetos que promovam desenvolvimento e realização pessoal e singular; para Josso (2010), esta singularidade é apresentada na (auto)biografia.

Ferreira (2014a) ressalta que a narrativa em pesquisa (auto)biográfica permite ao sujeito entrar em contato com a memória, trazendo lembranças que são capazes de fazer correspondência entre o passado, o presente e o futuro. O Homem escreve sua vida antes mesmo de lhe dar uma forma literária, seja através de um diário, memórias, correspondências,

(auto)biografias, contudo a história de uma vida acontece na narrativa. É o que nos afirma Delory-Momberger (2014, p. 54) de forma mais específica:

A narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história de vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Conforme a autora, as histórias de vida assumem importância no cenário das Ciências Humanas, especialmente da Ciência da Educação, pois, através delas, as narrativas das experiências da vida pessoal ou profissional são reveladas. Ainda para a autora, essas narrativas reconstróem e adotam “matéria instável, transitória e viva” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 54). Falar de si, acessar as memórias impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. Segundo a autora:

A “história de vida” não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 65).

Não se trata de uma ausência de popularização do processo de biografização, mas de um caráter que leva os sujeitos a serem atores e autores da sua história, da sua vida. Neste caso, o que a autora chama de “indivíduo-trajetória, de um indivíduo-projeto, se define menos por sua interioridade do que pelo modo como constrói sua história construindo o mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 76). Por outro lado, ao edificar a figura narrativa de sua existência, o indivíduo compõe-se também num processo de socialização.

A representação que o indivíduo produz de si e do mundo não mais coincide com a representação do lugar ou do conjunto de lugares que ele ocupa. Delory-Momberger (2014) sinaliza que o contexto desse processo de biografização da vida social do sujeito aponta para o seu desenvolvimento biográfico, visto que, de certa forma, as histórias contatadas tornam-se narrativas criadas em situações sociais. Assim, a história de vida acontece na narrativa, como informa a autora:

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque

temos uma história; *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER 2014, p. 94, grifo da autora).

Para a autora, as narrativas constituem mais um instrumento da formação, é o lugar no qual o indivíduo se apropria e elabora a história de sua vida. É pela narrativa que os sujeitos organizam e transformam os acontecimentos (FERREIRA, 2014a). Segundo Josso (2010), as histórias e projetos de vida se apresentam em dois eixos: primeiro o projeto teórico de uma compressão biográfica da formação, segundo da (auto)formação como procedimentos de pesquisa-formação. De um jeito ou de outro o uso da abordagem biográfica incide em projetos de histórias de vida.

4.1.1 Os Ateliês Biográficos de Projeto

Uma proposta de formação com uso da história de vida vai muito além da utilização de saberes formais, constituídos, considerando importantes os saberes da experiência, da relação com o saber e com a formação. Sendo assim, a proposta do “Ateliê-biográfico de Projetos - ABP”, criado por Christine Delory-Momberger (2014, p. 96), define-se como:

[...] procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, o presente e o futuro), e visando dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

As narrativas revelam um tempo diferente daqueles espaços padronizados, tempo que envolve a construção de uma temporalidade própria da história do sujeito, adaptando a (auto)formação num ponto de vista pessoal. A autora explica que a história de vida na pesquisa representa uma construção de sentido a partir de fatos temporais vividos e que essa prática se inscreve no campo da reflexão. Isto significa que as narrativas resgatam o passado, alinhando ao seu presente e projetando o futuro.

Dessa maneira, os elementos do “Ateliê-Biográfico de Projeto” evidenciam as histórias de vida e também nos remetem aos traços da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2011), que evidencia a relação dialógica na construção do conhecimento. O ABP se configura como canal de formação ligado às histórias de vida, como ressalta Delory-Momberger (2014, p. 100): “dispositivo adotado inscreve-se, portanto, numa perspectiva estritamente formativa”. Os ABP visam a um efeito transformador, com o objetivo de “dar

corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito” (p. 97), transformando em um processo de aprendizagem. Assim, as histórias de vida são muito mais que narrativas, são verdadeiras experiências transformadoras.

Ferreira (2014a) ressalta que a pesquisa narrativa se caracteriza pelo contar histórias, constitui e organiza-se “pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos que narram. Esse tipo de pesquisa implica o resultado da história contada e da escuta sensível que envolve tanto o pesquisado quanto o pesquisador” (p. 96). É neste aspecto que os ABP se inserem, onde o outro é importante, é aquele que escuta, que dá condição de integrar, estruturar, dialogar, interpretar as situações e os acontecimentos, contribuir com um futuro da “história de formação”, construída na narrativa, sob a forma de projetos submetidos ao princípio de realidade (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A história de vida como pesquisa é uma construção de sentido baseada em fatos temporais que se inscrevem no campo da reflexão, que verifica no próprio curso da vida um momento de (auto)formação e essa reflexão é proporcionada nos momentos dos ABP. Neste caso, as histórias de vida são o objeto de trabalho que constituem “[...] sempre um ato de escrita de si; e a da *heterobiografia*, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato *autobiográfico* mantido pelo outro” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368). A história de vida, apesar de ser coletiva, também se apresenta como única e singular, pois entrelaça-se com a história do outro.

A necessidade de ampliação de estudos nesta abordagem é explicitada por Delory-Momberger (2014), ao localizar a base de seus estudos nas tradições de pesquisa sobre o ‘biográfico’ e pesquisa biográfica. Passeggi (2014), no prefácio da obra de Delory-Momberger (2014), explica que a primeira tradição se baseia na emancipação do sujeito e propõe que este mesmo sujeito aproprie-se de seu processo de formação, ao tornar-se autor de sua própria história e de sua formação. Assim, o que nos leva aos estudos de Delory-Momberger (2006, 2014) é a articulação que realiza entre biografia e educação nos diversos tempos da vida, em seus diferentes aspectos e espaços de aprendizagem. A autora destaca que, ao relacionar os fatos, acontecimentos e situações de sua trajetória de vida e o processo de conhecimento construído intelectualmente, o sujeito aprendente é que está em formação e orienta a pesquisa-formação.

Segundo Josso (2010), as histórias de vida vêm se consolidando em diversos aspectos da pesquisa em educação, especialmente nos trabalhos referentes à pesquisa formação que podemos relacionar às trajetórias de formação dos professores – portanto a abordagem

(auto)biográfica pode ser definida como biografia educativa ou formativa. O fato é que ela registra o percurso formativo ou educativo dos sujeitos envolvidos, percebendo a apropriação dos saberes vivenciados por meio das experiências relatadas e registradas pelo pesquisador (ABRAHÃO; FRISON, 2010). As autoras ainda reforçam que o processo de formação implica também o ponto de vista do pesquisador, ou seja, a formação na condição de teoria própria da ciência da educação. Para Josso:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se (JOSSO, 2010, p. 61).

Sobre o processo de formação do sujeito, o que particularmente interessa nesta pesquisa é o fruto de um processo de reflexão parcial, no andamento do percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. O trabalho com narrativas (auto)biográficas implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação. Sendo assim, as narrativas (auto)biográficas se constituirão como fonte de pesquisa que permitirá, também, a (auto)formação do sujeito pesquisado.

Contudo, Delory-Momberger (2014) deixa claro que o método formativo empregado nos ABP não são terapias pessoais, “[...] não é: nem dispositivo de desenvolvimento pessoal, nem, muito menos, uma ação com fins terapêuticos” (p. 99). Esta formação, conduzida sob a forma de Ateliês Biográficos de Projetos, registra as histórias de vida e faz surgir o projeto pessoal numa reflexão que produz formação.

Os Ateliês Biográficos de Projetos se constituem obrigatoriamente, segundo a autora, em seis etapas com ritmos progressivos de forma crescente. As etapas se dão numa relação dialética, a primeira corresponde ao momento dos participantes se conhecerem e conhecerem os objetivos dos ABP, além de tirar dúvidas, acertar os detalhes sobre o que ocorrerá durante os encontros; também para notificação das regras de segurança, visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra, conhecer os participantes e seus projetos e estabelecer relação de proximidade e confiabilidade (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A segunda etapa corresponde à assinatura, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, que pode ser passado oralmente ou por escrito e tem a função de fixar as

regras de funcionamento dos ABP, para oficializar a relação consigo próprio e com o outro no grupo, como uma relação de trabalho e, assim, fundar o Ateliê Biográfico de Projetos com os participantes.

Da terceira à quinta etapa Delory-Momberger (2006, 2014) deixa claro que servem para o desenvolvimento e socialização das narrativas (auto)biográficas. Portanto, um trabalho exploratório progressivo é colocado em andamento, alternando formas de atividades em grupos, etapas em que as histórias são contadas e não lidas, com finalidade de constituir um traçado para a escrita (auto)biográfica e também são as etapas em que um apresenta as narrativa para o coletivo e os participantes sugerem questões, sem jamais procurar dar uma interpretação. O estabelecimento dessas etapas “visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 99). Nessas três etapas, cada participante conhecerá as narrativas do outro, pois “as histórias contadas são faladas (e não lidas) e questionadas dentro do grupo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 98). Nestas etapas o importante é o ouvir, a fim de um ajudar o outro a construir sentido nas histórias contadas.

Na sexta etapa acontecerá a síntese e também será o momento de nomear, evidenciar e refletir sobre as narrativas de si e do outro, é um tempo de síntese do projeto pessoal de cada um, no qual cada participante apresenta e argumenta seu projeto, faz-se um balanço de incidência da formação no projeto profissional (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Sendo assim, com base nas lembranças vividas e revistas no tempo e espaço, uma formação pessoal e profissional torna-se fundamental para a construção de uma identidade docente, pois o saber nutrido pelas experiências e pelas teorias educacionais constrói histórias. Essas histórias de vida, de profissão e de formação são significativas para as pesquisas (auto)biográficas, porque através das escritas de si, narradas nas (auto)biografias, é possível perceber os anseios, angústias e dificuldades que os profissionais possuem, que nas narrativas vão sendo resignificadas.

Nesses ABP, os participantes falam de si, dos seus processos formativos, saberes, também conhecem e socializam as oralidades e escritas suas e dos outros, pois “O outro é muito importante nesse processo, como sendo aquele que ‘me escuta’, que tem uma escuta sensível das minhas histórias” (FERREIRA, 2014a, p. 125). Os relatos e os diálogos tomam, nesse conjunto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultantes da interação entre os membros do grupo, e podem ser reveladores da trajetória inicial na profissão e do seu desenvolvimento profissional. Isso porque a contrapartida desse estudo, o retorno para os participantes é a

formação através dos Ateliês Biográficos, ao mesmo tempo em que, nos momentos dos ABP, produz-se dados, ou seja, o *corpus* da pesquisa também promove momentos de reflexão e de formação continuada, uma pesquisa-formação.

4.2 Tipo de Pesquisa: caminhos e contextos

Com base na especificidade da temática, em aspecto metodológico, optamos pela investigação qualitativa, pelo seu caráter construtivo e processual (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta abordagem possibilita ao pesquisador centrar a pesquisa num paradigma que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Permite, também, um trabalho de âmbito exploratório; desse modo, será possível aprofundar sobre o tema e trabalhar na perspectiva da geração de processos.

A pesquisa qualitativa valoriza os processos de contextualização, descontextualização e recontextualização. Assim sendo, escolher este tipo de pesquisa dá segurança para trabalhar de forma refinada com os processos implicacionais, pois, segundo Macedo (2009), a pesquisa qualitativa é de natureza rigorosa a partir da atitude existencial e interpretativa do pesquisador, sempre buscando elos e sua ética de um “rigor outro”. Assim, o mundo dos significados é matéria-prima para a pesquisa qualitativa, ou seja, não precisa preocupar-se em medir relações entre variáveis, como ressaltam Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo.

A pesquisa qualitativa considera que há uma afinidade ativa entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo entre o objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser mensurável. Conforme afirma Minayo (2015, p. 21), “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. Então, a partir dessa opção metodológica, foi possível conhecer os caminhos percorridos pelos docentes e sua formação e experiências de vida-formação, considerando as suas vivências e conhecimentos epistemológicos, principalmente aqueles que dizem respeito à (auto)formação, constituídos a partir das dimensões pessoais e coletivas, pois a pesquisa qualitativa trata-se de uma pesquisa que se realiza em composições (in)tensas, sua heurística se realiza na compreensão de compreensões (MACEDO, 2009).

Assim, dentro da pesquisa qualitativa, damos destaque à abordagem biográfica e ao método das histórias de vida.

Considerando a natureza da pesquisa qualitativa, estudamos sobre a constituição dos saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, numa abordagem (auto)biográfica. Este procedimento corresponde a uma totalidade ou uma especificidade da vida, por privilegiar um duplo processo: de pesquisa, enquanto investigação e produção de conhecimento, por proporcionar o conhecimento de si e as práticas de formação.

Nessa perspectiva, a narração e a reflexão, segundo Delory-Momberger (2014, p. 26-27), têm “o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”, permitem aos sujeitos a compreensão de si mesmo, no âmbito do seu contexto sócio histórico. Neste sentido, o método das histórias de vida, com domínio da metodologia qualitativa, mais especificamente nas abordagens biográficas, tem como características rememorar e buscar um vínculo entre pesquisador e pesquisado (FERREIRA, 2014). Sendo assim, as histórias contadas produzem sentido e reflexão tanto para o sujeito que narra quanto para o pesquisador.

O procedimento desta investigação se concretizou como uma investigação-formação, porque possibilitou tanto a produção dos dados como momentos de reflexão e formação aos participantes e pesquisadora. Assim, a pesquisa esteve elencada à formação e a formação elencada à pesquisa, que promoveu formação continuada de professores de Língua Portuguesa (abrangendo a pesquisadora). Nesse sentido, a pesquisa-formação está orientada para subsidiar e trabalhar com experiências da formação, mobilizadas pela atitude da pesquisa (MACEDO, 2010). Um trabalho com implicações e criações de saberes produzindo formação com e na pesquisa, dentro, durante e após os Ateliês Biográficos de Projeto.

4.3 Caminhos da investigação: campo empírico e participantes

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2018, no município de Itapetinga, que pertence à Mesorregião do Centro-Sul baiano, no território de identidade Médio Sudoeste da Bahia, situada a 562 Km da capital, com uma estimativa populacional em 2018, segundo o IBGE, de 75.470 habitantes, sendo, assim, a 26ª cidade mais populosa da Bahia. A economia itapetinguense é movimentada pela pecuária, frigoríficos, indústria de calçados e os serviços,

com 56,36% de participação na economia. O município tem como marca a pecuária, com gado leiteiro e de corte⁷, conhecida como a capital da pecuária baiana. E mesmo assim, 97% da população mora na área urbana e apenas 3% na área rural, Itapetinga retrata um êxodo rural para o urbano muito grande (GOMES, 2013)⁸, dessa maneira, possui uma educação mais urbana, com nota no IDEB de 4,5 nos anos iniciais e 3,7⁹ nos anos finais do fundamental. A rede municipal não atingiu a meta nos anos finais, contudo nos anos iniciais atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou a média estipulada pelo MEC, precisa melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Para chegar aos colaboradores, a Secretaria de Educação Municipal foi procurada pela pesquisadora, a fim de formalizar e obter informações sobre os professores que trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa e não possuíam a formação específica na área de Letras. A pesquisadora foi recebida pela Coordenadora Municipal dos anos Finais do Fundamental e informada de que o município possuía quarenta (40) professores que lecionavam Língua Portuguesa (LP). Dentre esses, quatorze (14) não possuem formação na área de LP. Sendo doze (12) licenciados em Pedagogia, um em História e um em Geografia. De posse dessas informações, a pesquisadora precisou fazer escolhas; então, ficou decidido que a pesquisa seria realizada com os professores que lecionavam LP que fossem pedagogos. A escolha dos pedagogos se deu por serem a maioria. Assim, foi realizado o contato com todos os doze professores e pessoalmente foi realizado o convite para participarem da pesquisa. Dos doze (12) professores/Pedagogos convidados, a princípio dez (10) aceitaram e marcamos novos contatos para entrega da carta-convite. Após a entrega da carta, apenas oito confirmaram a aceitação. A partir de então marcamos um encontro para confirmação, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice G).

O encontro aconteceu na Escola Municipal Nair D'Esquivel Jandiroba, no dia 14 de junho de 2018, onde foram realizados os primeiros esclarecimentos e sugeridos dois cronogramas para o início dos Ateliês. A sugestão foi entre dois e três meses para produção dos dados, ficando o primeiro cronograma entre julho a setembro de 2018 e o segundo entre agosto e setembro/2018. No primeiro cronograma, a sugestão de dia e horário foram três encontros às quartas-feiras, das 18 às 20 horas, e dois nos sábados das 8 às 11 horas, totalizando 12 horas em cinco encontros (datas: 04, 14, 18/07; 01/08 e 01/09/2018) e no

⁷ Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>>.

⁸ Para aprofundamento sobre a história do município, consultar: Gomes (2013).

⁹ Dados disponíveis em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/4139itapetinga/ideb>>.

segundo cronograma os dias sugerido foram sábados das 8 às 11 horas, totalizando 12 horas em quatro encontros (dias: 04, 11, 18/08 e 01/09/2018). De acordo com a maioria dos convidados, ficou definido o segundo cronograma e quatro professores, ao verificarem a disponibilidade das datas e dias, não assinaram o termo, ficando quatro professores como colaboradores desta pesquisa. Sendo assim, ficou decidido que os encontros aconteceriam na escola Nair D’Esquivel Jandiroba, por estar localizada no centro e ser acessível a todos. Definidos as datas e o local, partimos para o planejamento dos ABP, mirando os objetivos propostos nesta pesquisa.

Os ABP foram realizados nos dias conforme descrito no segundo cronograma, na escola Municipal Nair D’Esquivel Jandiroba, com previsão de duração entre 3 e 4 horas. Tinham início às 8 horas com término entre 11/12 horas. Visando as seis etapas proposta por Delory-Momberger (2006, 2014), tivemos quatro encontros adaptados para a produção dos dados, com os seguintes objetivos: fazer emergir os caminhos trilhados por esses professores para chegar à docência em LP; promover escuta, diálogos e reflexões que possibilitassem a manifestação dos (não) saberes de LP dos professores. Esses objetivos foram alcançados a partir do planejamento realizado dos ABP, sintetizados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5: proposta sintetizada do planejamento dos Ateliês Biográficos de Projeto¹⁰.

1º	Tema: Contrato: sabores e saberes da vida		
	Etapa	Metas	Procedimentos
E N C O N T R O	1ª	- Informações sobre o procedimento e os objetivos do ateliê; - Notificação das regras de segurança;	- Acolhimento e boas-vindas; - TCLE e TC;
	2ª	- Oficialização dos ateliês; - Elaboração, negociação, ratificação coletiva do contrato biográfico; - Fixação das regras de funcionamento; - Aplicação do questionário de perfil; - Produção e socialização da narrativa	- Dialogar sobre os ateliês; - Criar laços de confiança entre os participantes; - Exploração da dimensão do sensível.
2º	Tema: Caminhos: escolhas e saberes da docência em Língua Portuguesa		
	Etapa	Metas	Procedimentos
E N C O N T R O	3ª	- Produção da narrativa (auto)biográfica e a sua socialização.	- Dinâmica de acolhimento - os caminhos; - Apresentação de vídeos; - Registro e socialização sobre os vídeos – (posição de cada colaborador).
		- Produção da narrativa (auto)biográfica e a	- Distribuição de um conteúdo

¹⁰ O planejamento completo encontra-se no apêndice H.

	4ª	sua socialização.	programático; - Registro e socialização (como trabalha este conteúdo).
3º E N C O N T R O	Tema: Formação: saberes e dificuldades da docência em Língua Portuguesa		
	Etapa	Metas	Procedimentos
	5ª	- Produção da narrativa (auto)biográfica e a sua socialização.	- Dinâmica de acolhimento – a caixa surpresa; - Narrativa da foto; - Criação e montagem da mandala; - Compartilhamento e Lanche; - Socialização da mandala.
4º E N C O N T R O	Tema: Projeto de futuro: construção de saberes		
	Etapa	Metas	Procedimentos
	6ª	- Momento de síntese e avaliação do trabalho; - Finalização da escolha dos pseudônimos.	- A fala (auto)biográfica; - A leitura da escrita; - Apresentação e argumentação do projeto pessoal de cada um; - Refletir sobre ser professor de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos observar no quadro, realizamos as seis etapas proposta por Delory-Momberger (2006), em quatro encontros, com seus respectivos temas. O primeiro encontro abrangendo duas etapas (1ª e 2ª); o segundo encontro abrangendo também duas etapas (3ª e 4ª); no terceiro encontro, realizamos a 5ª etapa e no quarto encontro concluímos com a 6ª etapa. Portanto, as seis etapas proposta por Delory-Momberger (2006, 2014) foram adaptadas e contempladas em quatro encontros.

Os dados desta pesquisa foram produzidos nos Ateliês Biográficos de Projeto. Para tanto, utilizamos como recurso a vídeo gravação e os memoriais escritos dos ateliês para o registro do processo. Durante o caminho percorrido, encontramos muitas resistências dos professores, contudo os quatro que se disponibilizaram, acolheram a pesquisa com muita boa vontade, deixando claro, no final, que a participação se transformou em formação.

4.4 O contexto da pesquisa: produção dos dados

Destaca-se, inicialmente, que foram escolhidos professores LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental e não Médio porque o foco não foi o ensino de LP no final da Educação Básica, além de o Ensino Médio ter sua base curricular voltada para o ensino da literatura e produção textual para aprovação nos exames como ENEM e vestibulares. Os Anos Finais do Fundamental apresentam um ensino mais voltado para os diferentes aspectos da língua, exigindo do professor um saber mais abrangente e mais específico das normas e regras da área gramatical. Assim, a produção de dados ocorreu entre os meses de agosto e setembro do ano de 2018 e foram participantes desta pesquisa quatro professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, que atuam nas escolas públicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, que não possuem a formação específica na área de LP.

Com esse trabalho de investigação-formação (JOSSO, 2004), por meio dos Ateliês Biográficos de Projeto, propomos aos participantes desse processo a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridas nestas itinerâncias e a projeção de novas perspectivas formativas, profissionais e pessoais. Mais especificamente, tomamos como referência os ABP, propostos por Delory-Momberger (2006, 2014), que tomam como subsídio teórico-metodológico a história de vida, na condição de processo de formação de adultos, “em uma dinâmica prospectiva”, que articula o passado, o presente e o futuro, no qual as narrativas e a sua socialização se realizam no exercício de compreensão da experiência da vida em seus sentidos e aprendizagens, fazendo relação consigo e com o outro.

Diante disto, no decorrer do processo, optamos por adaptar as seis etapas propostas por Delory-Momberger (2006, 2014), para serem desenvolvidas em quatro encontros, divididos em momentos distintos, onde em cada encontro ocorreram as etapas descritas pela autora. Seguem, adiante, a descrição/narração de cada encontro e as etapas abrangidas.

1) Primeiro encontro – tema: Contrato: sabores e saberes da vida, dividido em dois momentos. No primeiro, a pesquisadora explicou os objetivos para os colaboradores, notificou-os do contrato e das regras de segurança, bem como da importância da confiabilidade e todos por unanimidade concordaram em participar da pesquisa. A partir da aceitação de todos, houve a oficialização dos Ateliês Biográficos de Projeto (ABP), com os questionamentos: que relação buscaremos estabelecer? Como iremos construir as narrativas (auto)formativas? Esclarecemos a importância de estabelecer uma relação de confiança, para construir as narrativas com tranquilidade. A pesquisadora tratou da pesquisa-formação, dos ABP e entregou o planejamento proposto para realização dos ABP, retirando dúvidas dos

colaboradores. Desse modo, os colaboradores, quando iam para os encontros, já sabiam qual era a proposta de cada Ateliê.

Nesse momento, ainda aplicamos o questionário, a fim de conhecermos o perfil dos participantes. As informações nos permitiram compor o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Dados sociais dos participantes.

INFORMAÇÕES	PARTICIPANTES			
	ROSA DO DESERTO	JASMIM	LÍRIO	FLOR DE LÓTUS
IDADE/DATA DE NASCIMENTO	51 08/09/1966	34 16/09/1983	41 22/07/1977	42 21/03/1976
SEXO	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
GRADUAÇÃO	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
ESTADO CIVIL	Solteira	Divorciada	Solteiro	Casada
TEMPO DE DOCÊNCIA	31 anos	09 anos	09 anos	22 anos
TEMPO DE DOCÊNCIA EM LP	20 anos	03 anos	02 anos	18 anos
QUANTIDADE DE FILHOS	0	0	0	02

Fonte: Dados da pesquisa – coletados com base no questionário de perfil, aplicado no 1º encontro.

No segundo momento, ousamos e propomos já a produção e socialização da narrativa, porque o tema proposto para aquele Ateliê mostrava-se convidativo, remetia aos sabores e saberes da vida, por isso a pesquisadora promoveu momentos que levavam à exploração da sensibilidade, através dos órgãos do sentido. Para explorar o paladar, a pesquisadora ofereceu furtas, doces, biscoitos, sucos e café. Para o olfato, perfumes e plantas com cheiros que remetessem à infância, como alecrim, hortelã, flores. Para a visão, foram distribuídos pela sala vários tipos de imagens, com cores e figuras fortes, e para o tato deixamos os colaboradores explorar uma caixa chamada “caixa de pandora”, onde continham vários objetos, como brinquedos, massas de modelar, lápis, borracha etc., tudo que os remetesse à infância e à docência, objetos duros, moles e ásperos; já para a audição, os colaboradores foram convidados a ouvir uma música, composta com vários tipos de ritmos. Após a exploração dos órgãos dos sentidos foram feitos os seguintes questionamentos: o que sentiu? Gostaria de proporcionar isto aos alunos? Qual dos cinco sentidos tem relação com a disciplina que ensinam? Quais sabores e saberes relacionam com a LP? Foram narrados fatos que remetiam a sentimentos e sensações passadas que faziam relações com a vida, com a docência e com a disciplina de Língua Portuguesa, produzindo, assim, as primeiras narrativas (auto)biográficas; abordavam suas dificuldades, sentimentos de amor, perdão, confiança,

saudade e necessidades de reconstruir relações familiares. Encerramos este encontro com abraços e mensagens de boas-vindas, deixando os colaboradores com vontade de voltar.

2) Segundo encontro – tema: Caminhos: escolhas e saberes da docência em Língua Portuguesa, composto de três momentos distintos. No primeiro, os colaboradores foram recebidos com a dinâmica “os caminhos da docência”, onde eles passaram, descalços e de olhos vendados, por vários tipos de caminhos: caminho 01 formado por tecido, contendo 3 metros de comprimento; caminho 02 – papel picado, com 5 metros de comprimento; caminho 03 – esteira¹¹, de um metro e meio; caminho 04 – livros, com 2 metros de comprimento; caminho 05 – pedras pequenas (britas), com 5 metros de comprimento; e o caminho 06 composto por bolinhas de EVA, com 3 metros. Após cada participante passar por todos os caminhos, eles foram guiados pela pesquisadora aos seus assentos e desvendaram os olhos, a partir de então viram os caminhos por onde passaram e começaram a narrar. Apesar de haver questões a serem lançadas para produção das narrativas, isso não foi necessário, pois os participantes utilizavam sua autonomia e olhavam as questões já postas no planejamento dos ABP (entregues no primeiro encontro), o que possibilitou que estes iniciassem as narrativas após essa consulta. As questões eram: qual o caminho que mais marcou? Qual a dificuldade dos caminhos? Qual o caminho que faz relação com a disciplina de LP? Todos fizeram partilhas de seus saberes, de suas dificuldades com a docência e principalmente com a docência na disciplina de LP. Foi um momento de discussão muito significativa, com a socialização de narrativas que marcaram os colaboradores.

Passamos para o segundo momento, no qual tiveram oportunidade de assistir a três vídeos de aula com metodologias diferentes – aula tradicional, aula por situações-problema e aula com metodologias criativas. Após os seguintes questionamentos: qual das formas foi mais predominante na sua aprendizagem em LP? Qual das formas mais utiliza nas aulas? Você sente que poderia mudar suas aulas? O que na sua vida pessoal demanda mudança que poderia influenciar na vida profissional? Houve o posicionamento de cada colaborador e todos participaram da proposta, narraram mostrando em suas falas os tipos de metodologias que utilizavam, com que tipo de professores se identificavam e como isto influencia na aprendizagem dos alunos. Para otimizar o debate, a pesquisadora levantou mais questões, quais sejam: você acredita que é cobrado por causa da disciplina que ensina? Você acha que precisa buscar algum saber para sustentá-lo como professor de LP? Assim, os participantes fizeram partilhas relativas às suas dificuldades e pressões que sofriam por serem professores

¹¹ Um artesanato feito de vários materiais, como taboa, sisal e palha.

de LP. Foi um momento significativo que trouxe à tona referências de muitos saberes e não saberes.

Após um pequeno intervalo para o lanche, passamos para o terceiro momento, no qual foi apresentado um conteúdo gramatical trabalhado do nono (9º) ano dos Anos Finais do Fundamental e os colaboradores falaram das metodologias utilizadas. Identificaram as séries/ano com as quais se identificam, que gostam de trabalhar, que tipo de conteúdo deixam os mais confiantes e confortáveis para trabalhar e as relações que fazem entre conteúdos gramaticais e exercícios. Percebemos que, neste momento do encontro, os laços e vínculos se tornavam mais sólidos entre as participantes. Observamos isto por meio das dicas que uns davam aos outros. Encerramos este encontro com os colaboradores saindo da sala pelos mesmos caminhos que entraram, e a pesquisadora lembrou-os de olhar o planejamento, no intuito de verificar a tarefa que teriam para o encontro seguinte (cada participante traria uma foto que representasse um momento significativo da sua docência, vida e/ou formação).

3) Terceiro encontro – tema: Formação: saberes e dificuldades da docência em Língua Portuguesa, formado por três momentos. No início, aguardamos a chegada de uma participante. Após quinze minutos de espera, os participantes pediram para começar sem a colega. Com uma dinâmica, “a caixa surpresa”, começamos o encontro; assim, tiveram a oportunidade de garimpar objetos que lhes remetiam às fases da vida (infância, adolescência e adulta). Os participantes foram convidados a abrir a caixa e “garimpar”, selecionando objetos que se relacionassem com a sua vida. Após todos participarem dessa vivência, começamos a produção das narrativas. Este foi um momento ímpar, eles narravam com choro, com apontamentos de lembranças boas e ruins. Todos mostravam suas descobertas uns aos outros, trazendo à tona suas vivências, suas tristezas e alegrias, produzindo, assim, as primeiras narrativas deste encontro.

No segundo momento, já com os quatro participantes, passamos para a proposta da foto, que fora combinada no encontro anterior (cada participante traria uma foto que representasse um momento significativo da sua docência, vida e/ou formação). Todos compartilharam as fotos, arquivadas no celular, uns com os outros. Após esse momento de partilha, responderam aos questionamentos: que sensações a foto produz? Que relação tem a foto com o seu processo de formação? Que relação existe entre essa foto e a docência em LP? As narrativas começaram com muita emoção, pois as fotos escolhidas permitiram que falassem das suas metodologias, alegrias e tristezas que sentem/sentiram durante o processo de ensino, houve momentos de risos e choro, dando-nos a oportunidade de conhecer a

maneira que cada um leciona, como se posiciona diante das dificuldades, mostrando, assim, sensações, vivências e aprendizagens adquiridas com os alunos e com outros professores ou profissional da escola.

No terceiro momento, após o lanche, realizamos a construção e socialização das mandalas¹². Estas foram disponibilizadas pela pesquisadora já recortadas em várias cores e tamanho em papel cartolina. Para a construção das mandalas, os participantes utilizaram as “bugigangas”¹³ da “caixa surpresa” e também foram disponibilizados materiais diversos¹⁴ pela pesquisadora. Passamos uma hora e meia na montagem das mandalas – momento de confraternização, em que todos trocavam e compartilhavam as suas bugigangas. Logo após, fizemos a socialização das representações das mandalas, cheios de emoções, choros e risos e acolhimento de um para com o outro. Os colaboradores deixavam claro que construir a mandala os fez refletir sobre a vida, a educação que tiveram, a docência, e especialmente a docência na disciplina de LP. Este encontro foi significativo, muito acolhedor e participativo, passamos do horário sem nos dar conta do horário avançado. Após a socialização nos despedimos.

4) Quarto encontro – tema: Projeto de futuro: construção de saberes, composto por um só momento. A pesquisadora, para receber os colaboradores, decorou a sala com as mandalas construídas e em cada canto um pouco do que foi construído em cada ABP, a fim de levá-los a refletir e avaliar o que vivenciaram, o que sentiram, se houve mudanças formativas proporcionadas pelos ABP. Para isto, fizemos alguns questionamentos como: querem continuar a ser professores de Língua Portuguesa? Qual a importância de construir saberes sobre a língua? As narrativas mostraram que durante os ABP os colaboradores tiveram a oportunidade de refletir sobre ser professor de Língua Portuguesa e a necessidade de construir saberes, também reafirmaram sobre continuar ou não na disciplina e quais saberes precisavam ser construídos. Houve a apresentação voluntária por dois participantes (Rosa do Deserto e Flor e Lótus) das escritas de seus memoriais para os outros participantes. Durante a avaliação, os colaboradores estavam emocionados e mostraram a importância que os ABP tiveram na mudança de postura frente à disciplina de LP, também deixaram claro sobre a amizade construída e a cumplicidade que firmaram¹⁵ durante os encontros. A pesquisadora informou

¹² Mandala tem a forma de círculo.

¹³ Objetos sem muito valor que representem momentos vividos na infância, como pequenos brinquedos (bolas de gude, bonequinhas, carrinhos, fitilhos, peças de xadrez, rendas, fitas, parafusos, arranjos de cabelos, massa de modelar etc.).

¹⁴ Aviamentos como: linhas, agulhas, tecidos, lãs, fitilhos, lantejoulas, botões e tintas, papel de várias cores, colas coloridas, tecidos diversos, papéis coloridos.

¹⁵ Incluindo a pesquisadora, que construiu uma cumplicidade com os colaboradores.

sobre o questionário de avaliação que seria entregue 30 dias após este encontro e lembrou a todos que estava na hora de concretizar e justificar a escolha do pseudônimo. Foi dado um momento para fechar a escrita dos memoriais, estes escreveram e revelaram na escrita seus pseudônimos. Encerramos com uma confraternização que não foi filmada a pedido dos participantes.

Nos ABP buscamos sempre atentar ao que propõe Bosi (2013, p. 156): “é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação, porque eles são o mapa afetivo de sua experiência [...]”, sendo assim, de forma respeitosa, procuramos dar aos colaboradores a liberdade de compor, à sua vontade, os momentos de sua narrativa, de acordo com o surgimento dos fatos lembrados.

No contexto de produção dos dados, conforme acordado no último encontro, após 30 dias (1º e 2 de outubro de 2018) a pesquisadora procurou, em seus locais de trabalho e moradia, os colaboradores para preenchimento do questionário de avaliação. O questionário, com cinco questões abertas, foi importante, pois tivemos a oportunidade de verificar a potencialidade formativa dos ABP e como isto incidiu no processo formativo e de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos participantes. Na oportunidade, apresentamos os colaboradores com a flor escolhida para os pseudônimos (lírio, jasmim, flor de lótus¹⁶ e rosa do deserto), juntamente com a descrição das características de cada flor e os agradecimentos por terem sido colaboradores desta pesquisa.

Tanto as narrativas orais, os memoriais escritos quanto os questionários produzidos nos ateliês configuraram o *corpus* de análise desta pesquisa. Tivemos o cuidado de datar e descrever todos os ABP e verificar se houve mudança formativa de um Ateliê para o outro. Isso foi importante para identificação do possível poder socializador da atividade biográfica, necessária nesse contexto de formação, visto que teve uma intenção formativa. Voltamos o nosso olhar, ainda, para as potencialidades e limites desse instrumento (ABP) e de que forma os professores vivenciaram os momentos dos ateliês.

4.5 Contexto de análise dos dados

As histórias de vida são consideradas, também, elemento constituinte do trabalho da pesquisa-formação, pois através destas pudemos resgatar os processos de vida-formação e

¹⁶ Flor de lótus foi impossível conseguir, por ser originária da Ásia; é uma **flor aquática**, dificilmente podendo ser cultivada no Nordeste do Brasil. Assim, substituímos por uma planta que, ao contrário da flor de lótus, necessita de terra e sol para sobreviver e seu formato se parece com o da flor de lótus, uma suculenta conhecida como: rosa-de-pedra.

(não) saberes dos professores. Para propiciar o entendimento do todo, os dados foram organizados em categorias e apresentados com base na técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), que deixa clara a importância do rigor na sua utilização, uma vez que a Análise de Conteúdo (AC) é uma técnica que permite interpretação e análise cuidadosa dos dados, propicia a compreensão, produz sentidos, significados e estabelece uma relação sem que o pesquisador fique preso ao conteúdo (BARDIN, 2010).

Para se obter um bom conjunto de categorias, Bardin (2010) afirma que cinco características devem ser observadas: 1) a exclusão mútua – não se deve repetir aspectos nas categorias para não haver ambiguidade; 2) a homogeneidade – as categorias devem ser organizadas em um único princípio de classificação; 3) a pertinência – as categorias devem possuir um quadro teórico e refletir as intenções da pesquisa; 4) a objetividade e a fidelidade – devem ficar claras as definições e as variáveis para precisar a escolha de cada categoria; 5) a produtividade – um conjunto de categorias deve ser produtivo e prover resultados. Portanto, a categorização deve ter como ponto de partida a organização. Então, conhecidas as características de AC, percebemos a possibilidade de interseção deste com o método (auto)biográfico.

A organização e interpretação dos dados seguiu os seguintes passos, com as etapas sugeridas por Bardin (2010): a) pré-análise, feita durante a realização dos Ateliês Biográficos de Projetos; b) exploração do material, feita pelas transcrições das narrativas orais emergidas no momento dos Ateliês e leitura das narrativas escritas nos memoriais e nos questionários; c) tratamento dos dados obtidos, dos quais foram definidas as categorias; d) inferência e interpretação, por meio das quais foram utilizadas as categorias para seleção do *corpus* de análise. Uma vez que “a categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2010, p. 147). E, dessa forma, as categorias, juntas, compõem o resultado da análise.

O *corpus* permitiu o estabelecimento de três categorias, pelas quais buscamos apresentar os dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, confrontá-los com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo, assim, uma síntese considerável sobre os aspectos levantados. São essas as categorias: 1) Trajetórias profissionais; 2) Construção de aprendizagens; 3) Avaliação formativa. Os resultados estão apresentados e analisados nas páginas que se seguem.

Ressaltamos que este projeto foi cadastrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem

da UFBA, com o registro CAAE nº 02562817.3.0000.5531. Todos os participantes receberam nomes fictícios, visto que as identidades dos sujeitos deverão ser protegidas, para que a informação não lhes cause qualquer tipo de dano, constrangimento, transtorno ou prejuízo. Após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso dos dados restritos à pesquisa, os participantes receberam e assinaram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante a aceitação de participação nesta pesquisa.

5 SABERES E FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO

O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

Chegamos nesta etapa, como diz a epígrafe, no meio da travessia, envolvidos pelas histórias de vida dos professores colaboradores, cientes de que o ato interpretativo representa os “saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91), esses saberes permitem construir relações e formação. Portanto, propomos apresentar as categorias de análise definidas para a pesquisa, oriundas das narrativas produzidas no âmbito dos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP). Chamaremos de narrativas orais as falas emergidas no momento dos ateliês e de narrativas escritas as produzidas nos memoriais e no questionário avaliativo, referentes aos ateliês.

Organizamos este capítulo em dois momentos: o primeiro representado pelo item 5.1 que trata das identificações e descrições dos sujeitos, o segundo representado pelos itens 5.2, 5.3 e 5.4, os quais tratam das três categorias como escolha metodológica para o diálogo e discussão do *corpus* que nos permitiu conhecer os colaboradores desse processo formativo.

5.1 Narrativas de si: identificação e descrição dos colaboradores

Antes de chegarmos às categorias definidas para análise dos dados, faremos a identificação e descrição dos sujeitos desta pesquisa, os quatro professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que lecionam a disciplina Língua Portuguesa sem a formação específica.

No primeiro ateliê biográfico de projeto, os colaboradores foram convidados a escolher pseudônimos pelos quais gostariam de ser chamados, acompanhados dos sentidos por eles(as) atribuídos, ou seja, explicação do porquê da escolha. A pesquisadora propôs a ideia de que os pseudônimos fossem nomes de flores ou plantas com as quais se identificassem. Contudo, essa escolha somente se concretizou no último ateliê, assim definidos: Lírio, Jasmim, Flor de Lótus e Rosa do Deserto. Os colaboradores fizeram suas escolhas e se sentiram contemplados com elas, conforme narrativas abaixo:

Escolho o LÍRIO por ser uma flor cheia de encantos, mistério e magia, também por ser escrita na forma masculina. Em muitas partes do mundo, os lírios são considerados os reis das flores, também é uma flor que pode alegrar qualquer ambiente, uma planta versátil e cheia de estilo, combina com pessoas de bom caráter, fácil de amar, assim como eu (Lírio – narrativas escritas).

Gosto muito do nome JASMIM, se tivesse que escolher meu nome seria Jasmim, como é uma planta e a ideia aqui seja de escolha de uma flor, então escolho o Jasmim, que é uma flor muito cheirosa extremamente bonita e alegre qualquer ambiente sem dúvida. Uma vez li um livro onde o autor descrevia um ambiente e destacava a presença de um jasmim ao lado da casa, e a personagem estava sempre inalado seu cheiro (Jasmim – narrativas escritas).

O significado mais importante da flor de lótus é pureza do corpo e da mente, aprendi que o lótus no curso de Pedagogia que é uma substância capaz de dopar pessoas, usada por Max para representar o domínio da igreja. Escolho como pseudônimo a FLOR DE LÓTUS, porque na literatura clássica de muitas culturas asiáticas, ela simboliza elegância, beleza, perfeição, pureza e graça, sendo frequentemente associada aos atributos femininos ideais (Flor de Lótus – narrativas escritas).

Escolher uma planta ou flor, sem dúvida e medo de errar sou uma ROSA DO DESERTO. Por seu formato diferenciado e único tem caule mais grosso na base, também porque é a flor originária de áreas desérticas precisa de estrutura para suportar bastante vento e reservar água. Sou assim, bastante resistente, (principalmente politicamente) mesmo com todas as barreiras encontradas ao longo dos anos, luto pelos meus direitos, sinto-me realizada, por ser professora e especialmente de Língua Portuguesa (Rosa do Deserto – narrativas escritas).

Na escolha dos pseudônimos, percebemos que cada um escolheu uma flor que, de certa forma, revela seu processo formativo, mostra as experiências da vida e formação “que em boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos)” (JOSSO, 2010 p. 214). As escolhas referem-se àquelas identificadas como experiências, apontada pelos percursos da vida e da formação. Os pseudônimos foram escolhidos buscando refletir a personalidade de cada colaborador.

A escolha de Lírio baseia-se na identificação do seu sexo biológico, no caso, o sexo masculino, que revela sua origem (identificação), não sua identidade. Ao remeter ao Lírio, faz referência ao fato de este ser conhecido como rei das flores, ou seja, no masculino. Lírio menciona o motivo pelo qual escolheu esta flor, por ser versátil, alegre, cheia de estilo, fácil de amar, como ele mesmo diz de si. Assim, Jasmim também fala de um pseudônimo ligado a uma escolha, referência de como seu nome seria. Remete-se ao que não foi (seu nome), contudo nesta pesquisa ela quis que fosse. Também busca nas suas lembranças, ou seja, nas leituras que já fizera, espaço para se colocar como leitora. Portanto, sua escolha revela a característica de ser marcante sempre representada, pois, conforme Ciampa (1986, p. 69), “eu represento enquanto estou sendo representante de mim”. É dessa forma que ela se vê sempre

representada: inalando cheiro, marcando o ambiente, portanto uma escolha que não é um dado, um produto, mas revela parte do processo do que ela é.

Flor de Lótus, planta que representa poder e pureza, capaz de dominar, mas também simboliza beleza e graça. É dessa forma que ela se vê, como quem tem forças para lutar, persistir, sempre carregando pureza. Uma feminilidade marcante que ficou na memória, pseudônimo de fato que a representa: flor – pureza e lótus – domínio. Ela remete a si mesma como algo puro e forte. Rosa do Deserto, por sua vez, escolhe um nome que se aproxima da forma como ela se vê – forte, resistente e lutadora. A rosa do deserto é uma flor capaz de vencer dificuldades e ainda nas dificuldades guarda água para as horas mais difíceis; assim como ser professora, que, para ela, é sinônimo de resistência e luta.

Os colaboradores se identificaram com pseudônimos que carregam muitas características de como se veem. Sobre a escolha, Sampaio (2008, p. 50) menciona que “as nossas opções não são neutras e nem as fazemos por razões apenas cognitivas. O afetivo, sem pedir licença e, muitas vezes, sem que percebemos está presente”. Desse modo, esses professores se identificaram com o nome das flores (Lírio, Jasmim, Flor de Lótus e Rosa do Deserto) que, de certa forma, revelam muitas das características pessoais e sociais dos participantes; mostram particularidades afetivas, comparando os pseudônimos com seus anseios, sonhos, angústias que apontam aspectos importantes da vida pessoal e social, assumindo, assim, quem são, mas também se ocultando, identidades reveladas através de um pseudônimo, sendo ao mesmo tempo revelação e ocultação (FERREIRA, 2016). Dessa forma, podemos dizer que “as narrativas expressam aspectos da identidade e o nome é parte disso. Esses nomes narrados e contextualizados, e seus sentidos e significados remeteram a uma discussão sobre identidade e formação desses professores” (FERREIRA, 2016, p. 13). Portanto, ao se revelarem, os colaboradores trazem em suas narrativas aspectos de suas vidas, marcadas pelo processo de formação e construção das identidades pessoais, sociais e, conseqüentemente, docentes.

Lírio é do sexo masculino, solteiro, sem filhos, tem 41 anos, um professor disposto, comunicativo, que não tem medo de errar, tem muito apego e preocupação com seus alunos. O pouco tempo de atuação na disciplina de LP o faz demonstrar uma indefinição, ou seja, o que a LP representa para ele. Narra sua descrição dizendo: “tenho pouco tempo que leciono Português e muitas dúvidas, muitas mesmo... escolho essa meia indefinida¹⁷, parece de outro

¹⁷ Fala referente a uma das atividades dos ateliês em que os colaboradores foram convidados a escolher uma imagem que lhes representasse, a imagem escolhida por Lírio foi identificada por ele como “meia indefinida”, uma imagem que não conseguimos identificar na gravura.

planeta...estou sem saber se quero ensinar Português, mas sou professor no meu DNA, não sei de qual disciplina, talvez História, Cultura Afro, não sei bem” (Narrativas orais). Ao descrever sua indefinição, o colaborador, muitas vezes, parava para refletir, deixando sempre claro que a aprendizagem dos alunos era o mais importante para ele. De maneira próxima, Lírio explana o que sente e o que deseja, ressalta as dificuldades da LP, contudo reafirma que é professor.

Jasmim, do sexo feminino, tem 34 anos, divorciada, sem filhos, registra o reconhecimento de algumas fragilidades, como medo, insegurança que deixa transparecer atrás da leitura, se esconde sempre na fala: “sou leitora o que sei vem da minha formação como leitora” (narrativas orais); em outro trecho ela narra: “tudo que é novo a gente tem receio”. Jasmim se descreve como uma mistura homogênea de fragilidade e fortaleza, mostra que por apego à escola que leciona venceu as dificuldades de ser professor. Encontra na leitura a maneira de dizer sim para LP. Demonstra os modos de ser e estar na docência, assim narra: “amo minha profissão, tenho desejo de fazer Psicologia, mas não abriria mão de ser professora” (Narrativas escritas). É como se todas as dificuldades enfrentadas afirmassem sua docência.

Flor de Lótus é do sexo feminino, tem 42 anos, casada, mãe de dois filhos, demonstra nas suas narrativas seu modo de ser, de pensar e querer, se identifica como nostálgica, introspectiva, mantém em suas falas a segurança e a certeza do apego à família e da importância da formação em sua vida: “A educação permeou muito do que me transformei, influências positivas, influências negativas, enfim as oportunidades que tive devido a minha origem humilde se deram por essas portas abertas pela UESB, pela igreja, por minha família, por meus amigos. Todos os grupos aos quais participei me trouxeram até aqui” (narrativas escritas). Flor de Lótus constrói sua narrativa lembrando a educação desde a infância, todos os pontos que influenciam na sua docência. Deixa claro em suas falas a escolha, a ligação e o prazer em ensinar a disciplina de LP: “eu gosto da Língua Portuguesa, não me vejo lecionando outra disciplina, porque tenho uma ligação com essa disciplina pelo tempo que trabalho com ela. Uma ligação que não foi feita com uma licenciatura” (narrativas orais). Ela reconhece que já criou uma ligação com a disciplina e este laço criado a faz ter a certeza da docência em LP. O desejo de permanecer lecionando LP é afirmado com a formação em Letras, almejada por ela, concluída em dezembro de 2018.

Rosa do Deserto, do sexo feminino, tem 51 anos, solteira, sem filhos se mostra comunicativa, segura, confiante, não gosta do desconhecido, contudo não tem medo do

recomeço, conforme sua narrativa: “se me tirarem a disciplina Língua Portuguesa, não vou fazer cara de feliz, mas enfrento, do mesmo jeito que construí uma história com Língua Portuguesa, posso construir também com outra disciplina, não tenho mais medo, tive que estudar muito, se preciso for estudo de novo, leio, busco, sem medo” (narrativas orais). Uma professora com muitos anos de atuação na área, engajada politicamente: “tenho consciência da profissional que sou e explorar os órgãos dos sentidos trouxe de volta aquela velha Rosa do Deserto, brigona, política, tendo o magistério como fonte de luta e esperanças de mudança nesse nosso país” (narrativas orais). Na sua fala, reafirma seu apego e luta pela classe e pela docência: “Ao começar a trabalhar com Língua Portuguesa descobrir que ela é o maior instrumento que tenho para contribuir com a formação cidadã dos meus alunos” (narrativas escritas). Rosa do Deserto mostra sua paixão e sua história já construída e firmada com a LP, uma mistura de luta e amor pela docência.

Nesse processo de pesquisa-formação, todos os envolvidos estão imersos pelas possibilidades formativas, e eu¹⁸, como pesquisadora, não me ausentei desta formação. Assim, entendendo a importância desta trajetória, revelo-me como professora de LP, que passou e passa por todas as dificuldades reveladas pelos colaboradores. Fiz magistério e com esta formação comecei a lecionar, em princípio nas escolas particulares, depois contratada pela prefeitura. Quando estava cursando Pedagogia, fui aprovada no concurso público, concursada para atuar nas habilitações em Pedagogia (Educação Infantil e anos iniciais). Com dois anos de atuação, fui convidada a atuar com 20 horas nos anos finais do fundamental com a disciplina LP. A minha trajetória profissional nessa área representou uma opção pessoal, em virtude de perceber que trabalhar com a língua materna me trazia grande contentamento. Então, entre coordenação pedagógica, direção escolar, classe de alfabetização, percebi que minha alegria era maior na atuação com Língua Portuguesa, assim corroboram as palavras de Freire (2011, p. 115), ao afirmar: “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”. Desse modo, defini por atuar com a língua materna. O olhar mais crítico e cuidadoso, lapidado pelos meses de estudos do mestrado, pelas narrativas dos colaboradores, me possibilitou falar sobre minha prática e perceber alguns equívocos que eu havia cometido como professora. E foi maravilhoso poder perceber isso, aceitar. Foi doloroso também. Mas era necessário continuar,

¹⁸ A partir daqui, nos três parágrafos que se seguem, falamos na primeira pessoa do singular, por compreender que também faço parte dos sujeitos em formação, realizado no diálogo com outro, então também mostro minha descrição, depois voltaremos as falas para primeira pessoa do plural.

pois não bastava o que eu havia estudado e aprendido, o importante era o que estava vivendo e (auto)formando com as narrativas dos colaboradores.

Foi perceptível que os colaboradores com pouco ou muito tempo de atuação revelam dilemas, sentimentos, emoções, que os fazem professores. Delory-Momberger (2014) afirma que a existência de um “curso da vida” com um eixo progressivo e linear desenha uma trajetória de vida e esse eixo precisa ser encontrado. De acordo com a autora, a “narrativa de formação” é inspiradora nas práticas biográficas contemporâneas e apoia-se na hipótese de que há uma história e esta possui um sentido. Para ela, o sentido já aconteceu e o objetivo da formação é encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o esconde ou o impede de se manifestar (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A fim de entender a história de vida, saberes e o percurso desses professores na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que a prática contribui e tem contribuído para promover um aprendizado mais rico. Aprendizado esse que se configura em saberes docentes, oriundos da formação profissional, do currículo, das disciplinas e da experiência que permitem ao professor desenvolver competências e desenvolver sua prática. Na formação, esses saberes ainda possibilitam a construção das competências pedagógicas e intervêm no processo de construção da identidade docente. Já não somos mais os mesmos.

5.2 Narrativas de si: construção da trajetória (pessoal e profissional)

A dinamicidade e mudanças que ocorrem frequentemente na sociedade contribuem para a construção da identidade profissional, que acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da interação social com o outro (FAGUNDES, 2015). Sendo assim, não existem elementos isolados que caracterizam a profissão docente, então as questões a serem discutidas referem-se a como nos tornamos e como estamos sendo professores.

O trabalho (auto)biográfico possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal, profissional presentes na interioridade do sujeito que narra, haja vista que “[...] o que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as narrativas que eles fazem” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). A narrativa vai se encarregando de fazer dos participantes as próprias personagens de suas vidas, possibilitando, assim, a (auto)formação do sujeito que narra, pois mediante suas memórias os sujeitos reafirmam suas identidades, suas escolhas e seus dilemas de serem professoras e professores de LP. Diante disso, buscamos entender como os colaboradores da pesquisa se veem como professores. Percebemos que as lembranças

do passado, as memórias da infância e da adolescência revelaram quem e como fizeram suas escolhas pela docência, conforme narrativas.

Tudo isto que experimentei aqui me marcou profundamente e **escolho ser professor de novo**. O cheiro me levou para infância, os sabores me alegraram, o tato mexeu com minha curiosidade, a visão me fez escolher uma imagem que marcou muito a minha adolescência, época em que não sabia quem era ainda e sofria por não querer ser quem de fato sou e a audição me fez ver que posso melhorar minha prática. [...] mexer nos sentimentos me fez refletir que, **sou** Pedagogo, e **estou** professor de Língua Portuguesa [...] sou bom professor viu gente, não sou de Português. (Lírio – narrativas orais).

Todas as gravuras que peguei remetem a sonhos, imaginação, acho que pelo fato de gostar muito de ler. Também acho que todos me acham uma pessoa quieta, mas ninguém tem noção de quem eu realmente sou. Minha mente gosta muito de movimento, já eu sou quieta com o corpo, mas a mente viaja legal, se movimenta muuuuito. Se alguém pudesse entrar na minha mente ir endoidar. Minha mente é uma loucuraa.... Então quando eu falo assim de sonhos é isto minha mente é muito imaginativa. E a outra imagem associe a questão da alegria, da criança, da inocência, da doçura e também escolhi uma que uma tatuagem, acho que é porque tenho muita vontade, mas não tenho coragem. [...] **sou Pedagoga** na origem, eu amo Português, amo mesmo, mas se eu pudesse eu não dava aula de Português (Jasmim – narrativas orais).

Me chamou muita atenção também o tato e o cheiro, este cheiro de alecrim que até agora podemos sentir é muito agradável, me fez lembrar dos bons professores de Português que tive e que faz ser quem eu sou hoje. [...] A minha gravura foi esta que mostra alguns partidos políticos, me remete a lutas, a minha vivência no sindicato, tempo de lutas... sei que muitas das conquistas que nossa classe tem hoje principalmente os professores municipais se deve destas lutas. Então não me arrependo, **sou professora de Língua Portuguesa, sindicalista e também Pedagoga**. [...] eu tive a mesma professora três anos no fundamental II. E boa viu. Quando ela sair ela falava, Rosa do Deserto, corrige o dever no quadro. E eu tinha uma letra que era muito bonita, então eu sempre ajudava os professores. E também tinha muita facilidade em escrever. Parece que já estava internalizado que eu seria professora. Eu sabia desenhar também, isto me ajuda eu acho. Tive professores bons, professores muitos bons. Sou o que sou hoje graças meus professores, acho até que foi por causa deles que me tornei uma (Rosa do deserto – narrativas orais).

Escolhi duas figuras, a primeira foi esta que me causou um impacto negativo, talvez acho que por conta da cor (vermelha) normalmente não utilizo esta cor, mas o olho focou nela, não por outra coisa, mas por conta da cor. E esta com imagem da mãe acalentando o filho, acho que estimulou meu lado materno e me deu uma sensação boa. [...] as professoras de Língua Portuguesa que tive foram as que sempre me marcavam, inclusive minha amiga Rosa do Deserto que foi uma âncora para mim no começo. Então escolher a Língua Portuguesa para trabalhar tem muito a ver com isso, mas estudei Pedagogia e acho que ser Pedagoga me ajuda muito na sala, também na educação com meus filhos, contudo **não troco a Língua Portuguesa por nada**, por isso mesmo resolvi fazer Letras, para garantir minha disciplina. [...] quando passei no concurso, já trabalhava durante o dia como bancária, então fui lotada a noite no fundamental II e me perguntaram: qual disciplina prefere, falei logo, Português, como não tinha tantos professores com licenciatura, estou até hoje, sempre ameaçada, mas estou lá (Flor de Lótus – narrativas orais).

A grandeza da (auto)formação do sujeito que narra suas histórias e revive suas lembranças reflete a procura do conhecimento de si. Narrar sua própria vida é uma forma do sujeito biografar-se que “implica para o sujeito o direito de ser” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 50). Uma articulação do que o indivíduo é para si mesmo, assim narrar é revelar-se. Nas narrativas acima, percebemos histórias que refletem a identidade de cada professor.

Na narrativa de Lírio, há um tempo sofrido, tempo da adolescência que o marcou, no desejo de descobrir quem realmente era, que o fazia sofrer. Essas lembranças que mexeram com seus sentimentos fizeram-no entender a necessidade de mudar sua prática, reafirmando que é professor de fato, uma identidade docente firmada na busca do direito de ser professor. Há em Lírio um sujeito que se revela como professor, como Pedagogo, entretanto, Lírio nos deu a chave para a compreensão de que não quer ser professor de LP, por isso o presente o mantém condicionado no estou sendo. Segundo Dubar (2005), visto que o desenvolvimento pessoal e o profissional são indissociáveis, os docentes, dentro do seu ambiente de trabalho, irão descobrir o que fazer e como reconstruir a identidade. Para tanto, o estar sendo de Lírio marca a sua imagem de não querer ser professor de LP, pois “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135). Lírio vem construindo uma identidade docente, pois se revela como professor, contudo o estar sendo professor de LP indica que lhe foi dada, e não construída esta identidade, uma indefinição posta pela dualidade de ser e estar sendo. Nesse conflito de ter “recebido” uma identidade de professor de LP, o sujeito se angustia por não poder, de fato, representar aquilo que ele é.

Assim como Lírio, Jasmim, em sua narrativa, deixa claro que não escolheu a docência em LP, apesar de afirmar que ama a disciplina gostaria de não trabalhar com ela, contudo se revela como pedagoga na sua origem, muito imaginativa, se mostra como acha que as pessoas a veem. Revela-se alegre, leitora, cheia de sonhos que o medo não a deixa realizá-los. Ela parte do presente, dos sentidos que atribui ao que está vivenciando para se projetar. Constrói sua identidade como uma estrutura pessoal de experiências que, aos poucos, vai se constituindo por meio das relações sociais. Para Dubar (2005, p. 135): “a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro”. Jasmim imagina como o outro a vê para compreender sua constituição identitária, contudo revela aspectos pessoais

construídos nas relações sociais. Uma incorporação da mesma pessoa, permitindo a constituição das identidades sociais “reais”. Jasmim constrói uma identidade para si, levando em consideração suas trajetórias sociais (histórias de vida), baseada muito na forma como os outros a veem.

Para Rosa do Deserto, revelar sua identidade é mostrar-se como professora que tem a luta de classe enraizada na sua vivência, com a certeza de que por meio da educação pode-se mudar vidas. Uma professora que constrói sua identidade com base na sua realidade social, marcada pela luta de classe construída na prática. Sobre isso, Bogo (2008, p. 125) aponta que “a identidade revolucionária se forma com a prática da teoria e da cultura revolucionária, composta por formas de luta e principalmente pelo pensamento revolucionário”. É possível identificar, portanto, um fator sociocultural revelado na narrativa de Rosa do Deserto – a luta de classe como professora. Ela se declara como professora de LP, disciplina com a qual se identificava desde a época de criança, atravessada por escritas de diários, de cartas e pelas representações de bons professores de língua materna que tivera. Rosa do Deserto relembra os fatos da infância, de suas brincadeiras e como isso produzia seus projetos de futuro. Ao trazer à tona suas lembranças, ela percebe que alguns gostos permaneceram, escrever por exemplo, e outros mudaram pelas desilusões que a docência lhe trouxe. A compreensão de si e da sua escolha ajudaram-na a pensar sobre o que deseja para o hoje, pois a construção da identidade se faz nas lutas e nos conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 2013).

De modo semelhante, Flor de Lótus mostra na sua narrativa que sempre se identificara com a LP, pois afirma que não a trocaria por nada. Ela articula um desejo em tornar-se professora com os modelos que presenciou na sua infância, e tendo colegas de trabalho que a ajudaram, tornando, assim, um referencial. Busca na docência a forma de realizar-se, pois exerce outra atividade por conta da questão financeira. Reconhece que a graduação em Pedagogia foi muito importante na vida pessoal e profissional, mas o curso de Letras lhe possibilitará permanecer na docência em LP, que ela quer muito. Para Flor de Lótus, fazer a graduação em Licenciatura em Letras faz parte do seu processo identitário, o que, para Nóvoa (2013, p. 16), significa um processo em que o(a) professor(a) “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido da identidade de Flor de Lótus, que vem sendo construída ao longo da prática, permeada por influências das relações pessoais, interpessoais e sociais.

A constituição de uma identidade docente é regulada por uma busca contínua de saberes construídos na interação social e nas trajetórias profissionais e essas trajetórias definem e marcam escolhas e construções, como da identidade e dos saberes. Esses saberes não são isolados ou constituídos aleatoriamente. São saberes construídos numa perspectiva formativa – formação inicial, continuada e autoformação –, na prática e na trajetória identitária. Ao mesmo tempo em que nesses caminhos se constrói e mobiliza saberes, esses saberes reconstróem práticas, percurso formativo e identidade.

Assim, todos os professores afirmam que vem construindo uma identidade profissional docente aliada a aspectos da vida pessoal. Mas nem todos confirmam a docência em LP como uma perspectiva de futuro; continuar nessa docência não é opção de todos, por questão muito ligada à vida pessoal e construção de saberes. Lírio e Jasmim mostraram que a LP, com suas regras e convenções, “prendem”, retirando a liberdade de expressão, de agir livremente (como, por exemplo, as disciplinas de Literatura, História lhes permitem), de agir imaginativamente, numa perspectiva leitora. Já Flor de Lótus e Rosa do Deserto destacam que querem continuar buscando saberes em LP, que essa construção vem ocorrendo e sendo afirmada na e com a prática. De acordo com Dubar (2005), primeiramente construímos identidades para nós mesmos em um processo biográfico e a identidade para o outro em um processo relacional e nesta articulação do pessoal com o relacional encontra-se o ponto crucial da construção da identidade profissional, ou seja, a identidade profissional é, antes de tudo, social, ambas constituídas num processo de socialização e de relação que o sujeito faz com o saber. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 72) assim discute:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, a sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Não há saber sem relação, o saber sugere sempre uma relação (ou diferentes relações) com o mundo, consigo próprio e com o outro. O ser professor é ilustrado nas narrativas dos colaboradores no exercício que promove a interação do passado com o presente, vivenciado no hoje. Reconhecemos que a capacidade de se revelar, ajustada nas buscas, é o que faz emergir uma história de vida e também permite aos sujeitos o estímulo na direção “[...] primeira de ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 64). Na interação de diferentes fatos mostrados na construção das

narrativas é que ocorre a revelação da identidade, onde “o tempo é constituído do significado” (ABRAHÃO, 2010, p. 220).

Assim, a análise das histórias de vida permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades que se revelam pelos detalhes significativos do vivido. As falas revelam que a escolha pela docência pode estar elencada a influências sociais e pessoais, surgidas no passado, pois as escolhas sempre “fazem parte de uma história que são constantemente influenciadas por uma sociedade que nos fazem escolher essa ou aquela profissão” (FERREIRA, 2014, p. 87). O ser professor é narrado através dos fatos sociais que ocupam ou ocuparam na trajetória da vida de cada colaborador.

Nesse mesmo âmbito, os caminhos percorridos na vida permitiram aos colaboradores a compreensão sobre as dificuldades encontradas com a disciplina de LP marcadas por fragilidades e fortalezas. As trajetórias percorridas até chegarem à LP não foram fáceis, mas eles reconheceram que essa trajetória lhes deu possibilidades de quebrar barreiras, de enfrentar o estranho, o diferente, de transformar as experiências em soluções, de entender que as dificuldades poderiam ser vencidas. Podemos perceber isso nas narrativas a seguir.

Nunca escolhi Língua Portuguesa¹⁹, minha formação é pedagogia, quando comecei no município comecei com o infantil, depois fui para história, fiquei vários anos lecionando história e cultura afro e o ano passado me deram a disciplina de Português, então eu estou sentindo muita dificuldade, [...] A disciplina de Língua Portuguesa foi, é e tem sido como esse caminho de pedras, dói mas enfrento, apesar do livro didático ajudar muito. [...] minha carga horária é cruel, para completar minhas 40 horas em Palmares tem que ser assim, tenho que pegar todas as turmas, estou nas pedras, viu! Literalmente nos caminhos das pedras (risos), a carga horária é enorme (Lírio – narrativas orais).

Na verdade, não queria Português, depois de sete anos na coordenação, estava na hora de voltar para sala e para continuar nas Escolas do Campo, tinha que pegar essa disciplina, essa e mais duas, então ela chegou assim meio forçada, não escolhi, escolherem para mim, achei estranho, nem coisa boa nem ruim, estranho, fiquei sem saber o que estava pisando, como nesses caminhos que Graça mandou passar que me causou um sentimento estranho, como foi no começo da disciplina. Então comparo com os caminhos das pedrinhas, que machucou os pés e com o caminho do papel picado que me causou estranheza, a Língua Portuguesa para mim é assim, difícil e estranha ao mesmo tempo, machuca e também dar prazer. [...] sempre recorro a net²⁰ e em uma velha gramática que tenho, fico horas pesquisando e aprendendo para passar para os alunos, o livro didático não me ajuda muito (Jasmim- narrativas orais).

Para chegar até aqui sendo professora de Língua Portuguesa, foram como esses caminhos que passei, alguns difíceis, outros mais ou menos, não foi que **escolhi a disciplina de Língua Portuguesa, ela que me escolheu**. [...] eu me identifico com Língua Portuguesa, porque tive bons professores não tenho, nem tive tanta dificuldade com Português,

¹⁹ Os negritos nas narrativas dos participantes são grifos nossos.

²⁰ Refere-se à internet.

também, tive bons professores, eu gostava dos professores, gostava da disciplina, então me saía bem. Quando me convidaram para trabalhar a disciplina, sim, fui convidada. Na época tinha muito poucos professores formado em Português e me convidaram, eu não senti essa dificuldade que vocês falam, também gente já passei de no começo não me lembrar de assuntos como orações subordinadas, então estudava, estudava, hoje já com tantos anos de prática, por ter a educação mudado tanto e o professor ter que acompanhar os novos tempos, sinto um pouco de dificuldade (Rosa do Deserto – narrativas orais).

A gente acaba não conseguido dissolver as experiências com essa disciplina, as que são boas e as ruins também. Talvez as marcas negativas, ficam mais presentes, fiquem mais, mas as positivas também. Como Lírio falou, eu quando comecei a trabalhar com Língua Portuguesa, era muito insegura, minha marca positiva foi ela (aponta para Rosa do Deserto) fazia escolinha com ela (risos de todos) eu sempre vinha com livro pedindo para ela me explicar. Como a gente vem de escola pública, sabe que nunca chega até o final do livro, então figura de linguagem eu nunca vi na vida... é, as orações subordinadas também, então quem foi me ensinar foi Rosa do Deserto. Porque sempre aquela questão assuntos de matemática e português nunca chegava no fim do livro e ficava sem ver mesmo. Então, quando você vai ensinar fica difícil, nunca ter estudado..., se você nunca viu, qual referência? Então Rosa do Deserto me ensinava para eu ensinar, me preparou (Flor de Lótus – narrativas orais).

Nas narrativas, os colaboradores se mostram, deixando transparecer suas escolhas. Lírio deixa claro que não escolheu trabalhar com LP, que a disciplina lhe foi imposta, por isso é para ele como caminho de pedra que machuca, que dói, que o deixa sem saber o que fazer. Jasmim semelhantemente não escolheu, também lhe impuseram, então a disciplina para ela é comparada a algo estranho e difícil, contudo prazerosa (Prazerosa para a aprendizagem própria, estranha e difícil para ensinar).

Rosa do Deserto, que foi convidada para atuar em LP, tem a certeza de que foi convidada para a disciplina certa, sempre trazendo suas referências de bons professores, deixa claro que LP é de fato sua docência, pois a trajetória que já percorreu na disciplina lhe dá base para se revelar como professora de LP. Contudo, declara que a disciplina já foi mais fácil de trabalhar, hoje por conta das mudanças sociais da língua se tornou mais difícil. Para Flor de Lótus, o que a levou a essa disciplina foi a certeza de sua identificação, foi por escolha, ainda sabendo das dificuldades que enfrentaria sabia que LP fazia parte de sua docência (mesmo sendo aprovada no concurso para Anos Iniciais, nunca exerceu a docência nesta etapa), pois buscava referências em seus colegas e professores que lhe marcaram.

Nesta perspectiva, os saberes e a cultura dos professores são relevantes no processo formativo e na constituição de sua identidade docente. Sendo assim, Nóvoa (2002) aponta que o processo formativo dos professores precisa transcender a visão acumulativa de cursos, de conhecimentos e de técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática docente e ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

Nos caminhos e escolhas que levaram os sujeitos à disciplina de LP está imbricada a luta pela vontade de lecionar. Também há a falta de escolhas quanto a essa disciplina, explícita nas falas de Lírio e Jasmim, pois a LP lhes fora “empurrada”, sem escolha, por uma consequência do meio social em que trabalham. Para Rosa do Deserto e Flor de Lótus, a disciplina veio por escolha, por convite, ou seja, por vontade, tornando seus caminhos percorridos menos dolorosos. Todos apontaram a atividade realizada sobre os caminhos (os seis caminhos nos ABP) como referências em suas narrativas; comparam a disciplina LP com o caminho que denominam fáceis e difíceis de trilhar, que deixam marcas e aprendizados.

Assim, na trajetória percorrida, construímos saberes e estes reconstróem trajetórias. Ao narrarem os caminhos que os levaram até a disciplina de LP, os colaboradores traçaram trajetórias de momentos de suas vidas que os levaram a fazer escolhas, ou tomar decisões que de fato marcaram suas vidas e produziram aprendizagens sobre si e sobre suas escolhas que refletiram nas suas identidades.

Com base nas escolhas dos caminhos para chegar à disciplina LP, percebemos que cada professor faz uma relação com o saber construído. Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é vasta, entendido como um objeto intelectual, ou seja, a relação dos professores de LP com o saber é mais do que procurar compreender sua relação com o conhecimento com o qual trabalham, é entender que a aula de Português tem uma marca específica do uso da língua, pois, conforme Souza (2009), usamos a língua para ensinar sobre a língua. Compreendemos, dessa forma, que uma parte importante da competência da atuação dos professores tem a ver com os saberes que se constroem na base de uma formação e também durante o processo de formação continuada, que exige do professor um saber construído na reflexão e na ação docente. Ação que necessita trilhar caminhos que provocam mudança e essa mudança não é fácil, “é por isso que submeter-se à contínua formação exige do professor extrema coragem. Trans-formar-se não é um processo confortável” (ZEN, 2014, p. 64-65). Nesse processo, os saberes construídos provocam mudanças e criam uma relação do sujeito com o seu saber, “na qual está sempre em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem se si” (CHARLOT, 2000, p. 72). A construção biográfica de si, diferente de outros processos formativos, contribui com a produção de trajetórias que dialogam com as identidades dos professores de LP, colaboradores desta pesquisa.

5.3 Narrativas de si: construção de aprendizagens

Os saberes do processo (auto) formativo na construção de aprendizagens, seção desta categoria, ramifica-se nas narrativas de si, que promovem o encontro do eu com o outro, que produz partilha de conhecimentos sobre si e sobre o outro, onde os (não) saberes foram revelados e compreendidos. Saberes advindos de suas experiências e de sua formação profissional. Saberes e não saberes que necessitam ser conhecidos e entendidos, pois o professor de Língua Portuguesa, como afirma Guedes (2006), articula eixos epistemológicos de saberes que mostram sua competência. Os professores, em suas falas, mostram-se ativos, tradicionais, cheios de vontades, de carências, de decepções na docência em LP, tal como mencionado nas narrativas adiante.

Eu estou aqui pensando, **sou mais o meio termo**, o tradicional acho que não sou, também porque não sei explicar um assunto gramatical desta forma tão certinha. Eu faço mais interpretação, leitura, redação, textos, poesias... e o que tenho mais facilidade, sabe, a parte gramatical eu coloco, mas explicar assim deste jeito tradicional sei não, não, não. [...] uso muito o meio termo, eu pego partes do livro e coloco eles para responder, depois vou tentando explicar, **já o tradicional, também faço isto, mas tão assim**, sou muito agitado, não consigo ter essa calma de ficar escrevendo enquanto explico, na verdade explico tudo depois mando eles copiarem o assunto do livro... sei lá, fiquei na dúvida, **acho que não sou nenhum, nem outro, misturo tudo**. [...] procuro sempre estudar, estudar, falo vou estudar isto aqui, vou ensinar de uma forma diferente. Quero muito ensinar bem, porque nunca ensinei Português, e não tinha a ideia que era tão difícil, entrei enganado (Lírio – narrativas orais).

[...] eu acho que Português está muito relacionado à cultura, então por os alunos não terem essa cultura de leitura, como falei, gente vocês pensam que eu estudada Português eu não, minha facilidade é por conta da leitura, de ler, nossos alunos não têm isso... não tem esse hábito, hoje sei que a regra é necessária é, mas não dou muita importância a ela, porque sei que se meu aluno ler ele vai aprender a escrever direito. Falo direto é tá lendo, é tá escrevendo, é prática, Português é prática gente. [...] **A forma que a gente dar aula realmente é muito parecido com os professores que a gente teve**. Sou um pouco diferente porque sempre estudei em escola particular e acho que tive esses três tipos de professor, esse mesmo da música tive muito, para memorizar as regras para o vestibular. Aí eu percebo que também sou um pouco de cada desses, minhas aulas é uma mistura, eu acho né... Eu não sei bem, mas acho que **prevalece o tradicional**, temos que ver que o tradicional não é ruim, a questão é se os nossos objetivos estão sendo cumprido, se você tá dando e estar sendo cumprido? o aluno tá aprendendo? A gente tem de parar de falar que o ensino tradicional é ruim porque não é (Jasmim – narrativas orais).

[...] as vezes eu sou **muito tradicional** mesmo, eu reconheço, eu não sou muito de tá mudando coisa, faço projeto e tudo mais, mas lá fora a exigência é do tradicional mesmo [...] gente com certeza, sou o primeiro, (tradicional) também foi a forma que aprendi, professor explicando e depois os alunos copiam. Aula mais tradicional, dou aula assim, não tão lenta como este porque sou mais ativa, ando pela sala, mas minhas aulas são tradicionais. Eu aprendi assim, sempre trago coisas novas para sala de aula, mas **predomina o tradicional**. Trago uma música, um filme, um texto mais atual, mas dentre

os três o mais predominante o tradicional, sou dinâmica com certeza, porém **ensino tradicional** [...]...eu acho que o que me levou até a disciplina foram os bons professores de português que tive, com certeza foram eles, e eu tive bons professores vou falar viu, foram bons mesmo. Tem coisa que até hoje sei no mesmo jeitinho que aprendi (Rosa do Deserto – narrativas orais).

A minha prática na sala de aula é muito parecida com o professor tradicional, em que o professor explica o assunto utilizando conceitos e exemplos no quadro. Talvez porque eu já tenha mais de vinte anos de sala de aula e esteja repetindo a prática tradicional que aprendi com meus professores. Não sinto dificuldade em compartilhar os conteúdos, porém hoje tenho que reduzir ou retirar conteúdos porque o nível dos nossos alunos não dá para acompanhar o que realmente é daquele ano em estudo. Não deveria mas tento sempre simplificar para que eles compreendam o básico de cada conteúdo (Rosa do Deserto – narrativas escritas).

[...] **Com certeza o tradicional é o meu jeito de dar aula**, eu não consigo, seja na explicação ou não sempre vou falando e escrevendo no quadro, parece que os alunos só conseguem acompanhar meu raciocínio se eu der pelo menos um exemplo no quadro e tenho que escrever, isto é fato. [...] sempre faço a relação que tenho que praticar. Porque na época que aprendi foi praticando, fazendo exercícios (Flor de Lótus – narrativas orais).

As narrativas (auto) biográficas não são um simples amontoado de fatos ou falas desejadas pelo pesquisador, mas um processo individual e coletivo de síntese das recordações dos sujeitos por intermédio de suas vidas (FERRAROTTI, 2010), sendo assim, podemos dizer que elas trazem o conhecimento de cada sujeito. Nas narrativas anteriores, pudemos constatar que cada colaborador revelou sua docência em LP, ancorados pelos conhecimentos que tiveram durante seu tempo de aluno. Nestes destaques, podemos evidenciar o quanto a história de vida narrada proporciona a mediação do conhecimento de si sobre a sua docência; ao buscarem lembranças dos tempos de aluno, foram capazes de refletir sobre suas diferentes formas de ensino e principalmente entender o tipo de professor que são hoje, ou seja, se revelam muito próximos dos professores que tiveram. Cabe ao professor executar uma forma de ensino que realmente lhe pareça bem-sucedida para alcançar os objetivos de LP e também definir com que tipo de concepção de língua ele trabalha.

As narrativas revelam as concepções de ensino e de linguagem assumidas pelos professores. Segundo Geraldi (1999), três concepções podem ser apontadas: 1) a linguagem é a expressão do pensamento; 2) a linguagem é instrumento de comunicação; 3) a linguagem é uma forma ou um processo de interação. Na primeira, a língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social; na segunda, a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos; e a terceira situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. O autor ainda esclarece que o professor de LP deve entender que tipo de concepção de linguagem adota em suas aulas e esclarece que essas

concepções forneceram – ainda fornecem – suportes para o trabalho com a língua materna na escola. Oliveira (2008), em consonância com GERALDI, assim acrescenta:

É importante enfatizar aqui a importância de o professor ter consciência de qual concepção de língua ele adota porque sua prática pedagógica é influenciada diretamente por essa concepção. Se o professor concebe a língua como conjunto de estruturas gramaticais, suas aulas serão voltadas para o domínio das estruturas sem nenhum, ou quase nenhuma preocupação com os usos que os falantes-ouvintes e escritores-leitores fazem dessas estruturas. Nesse caso a tendência é o professor enveredar pela prática tradicional de apresentar e exercitar classificações e nomenclaturas (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Com base no que vem sendo discutido por Ferraz (2016), verificamos, pelas concepções que esses professores assumiram, que eles estão produzindo um distanciamento da formação reflexiva que promove a construção de aprendizagens e é nesse processo que há edificação de saberes. Uma vez que os sujeitos reelaboram seus conhecimentos e refletem sobre sua prática, ocorre um confronto com os demais campos do saber (FERRAZ, 2016). Quando eles reproduzem esse ensino dos antigos mestres, estão recorrendo à racionalidade técnica que separa teoria-prática, ação-reflexão, finalidade-execução. Desse modo, eles se assumem como sujeitos que apresentam uma limitação para construir aprendizagens fora da concepção de ensino tradicional. Neste aspecto, concordamos com Ferreira (2014) quando aponta que os saberes precisam ser condizentes com a sua atuação, que a prática deve ser constituída de saberes e os conhecimentos teóricos embasados pelo exercício reflexivo desses saberes.

Nas quatro narrativas, os sujeitos se revelam como professores que usam metodologias tradicionais, assim, podemos inferir que a relação que tiveram com o ensino de LP, quando alunos, influenciou na forma de ensinar, hoje, como professores. Mas, como já discutido acima, o contexto histórico, social e cultural em que exercemos a docência nos exige atender as demandas da época, neste caso, as demandas de hoje. Assim, atualmente há a exigência e necessidade de reflexões e mudanças no ensino, já que há outros perfis de alunos, com outras demandas, como acesso às tecnologias, com outros valores do mundo globalizado. Neste contexto atual, recomenda-se que os professores de LP sejam mediadores de saberes para atender a legislação atual, como as recomendações para o Componente Curricular de LP, que tem como objetivo “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 63). É

preciso, de fato, como sugere a BNCC, ensinar a LP dentro de uma perspectiva de diversidade linguística.

Assim, um ensino voltado para o mundo atual tem como pressuposto o ensino da linguagem para que as pessoas sejam capazes de elaborar pensamentos, comunicar-se, acessar os mais diversos tipos de informações e produzir conhecimentos. Portanto, a compreensão do que envolve saber uma língua se amplia:

[...] saber uma língua não se limita de fato ao conhecimento do léxico, das flexões e da ordem de organização das formas linguísticas na estrutura sintática, mas envolve um conhecimento muito mais amplo e complexo que habilita o falante a produzir enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação, lembrando que interagir linguisticamente não diz respeito apenas a ser capaz de elaborar e compreender uma informação em uma dada língua, mas envolve também ser capaz de produzir significado, de constituir-se como sujeito de um discurso social e historicamente construído, interagindo com o outro, na situação dada, por meio de um sistema linguístico específico (DETTONI, 2010, p. 99).

Levar o aluno a interagir com a língua significa ter uma prática na qual a exposição do conteúdo seja estratégia para estabelecer ações discursivas. Sendo assim, no mundo atual, não há mais espaço para um ensino puramente tradicional, um ensino sem interação, sem reflexão, não deve mais haver uma prática que revele a ausência de interação linguística, pois, como declaram Dourado e Souza (2018, p. 54), “a escolha de uma concepção de linguagem é fundamental para o encaminhamento de seu trabalho”. Cabe ressaltar que as narrativas apontam que a concepção adotada pelos professores desta pesquisa é a tradicional, ou seja, adotam a primeira e segunda concepção apontadas por Geraldi (1999).

Nesse contexto, percebemos que esses professores não passaram por uma formação reflexiva e se apegaram muito a sua visão de aluno, “aprendi assim, ensino assim”. As condições que esses professores possuem para ensinar português é reflexo da sua constituição como professor, ou seja, da maneira como vem se constituindo a sua docência, ligada ao meio em que vive, a sua identidade pessoal/social e às experiências anteriores à docência.

Sendo assim, Souza (2009, p. 102) ressalta que “o professor de português (e não só ele) deve filiar-se a um referencial de linguagem para conceber as suas práticas de ensino. A partir da reflexão sobre o uso da linguagem em contexto escolar e não escolar”. Dessa forma, é necessário que uma nova postura se instaure aos professores que lecionam LP, para que eles tenham consciência de suas representações e saberes por meio da reflexão-na-ação e sobre a ação, a fim de ajustar futuras atitudes pedagógicas nos seus diferentes domínios de ensino da língua materna. Nessas atitudes deve existir uma triangulação no processo de ensino,

professor, aluno e saber; podemos dizer que nesse triângulo o saber não está atrelado somente ao professor, mas ele perpassa pelo aluno, e também pelo próprio saber. É essa perspectiva tríplice que produz a construção do ensino e da aprendizagem (WITTKE, 2018). Ou seja, o “saber da ação pedagógica que [constitui] um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GUATHIER, 2013, p. 23). Diante do exposto acima e quanto à manifestação e identificação dos (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa, os participantes revelaram:

Acho que preciso buscar muitos saberes, muito mesmo... **tem tanta coisa que não sei**. Agora quando chega em interpretação, literatura eu arraso, eles falam tio mais interpretação? Eu falo bora meninos me ajudam... agora quando vai para parte gramatical, eu fico estudando, as vezes até que aprendo naquela hora. Eu vou falar to, to sentido dificuldade. Às vezes ligo para meu amigo.... e pergunto, que é isto pelo amor de Deus? Ele me explica e fala vai lá que vai dar tudo certo. Eu fico mais calmo e vou mesmo. Mas.... não é mole não... eu sei que tenho saberes, mas também **tenho consciência que preciso buscar outro saber, um saber mais específico**. Ai gente, tão bom estar discutindo isto com vocês. [...] mas, também eu vejo estas provas assim que são aplicadas e vejo que pedem mais interpretação, por isso sigo esta linha. A parte gramatical é muito pouco o que eles estão cobrando gente!! (Lírio – narrativas orais).

Os encontros foram proveitosos para esclarecer meus saberes em Língua Portuguesa, na verdade **os meus não saberes que são maiores (muito maiores)**. Sinto-me angustiado na disciplina, pois tenho medo em não transmitir saberes aos meus alunos (gramatical) (Lírio – narrativas escritas).

[...] eu leio muito e isto reflete em minha prática, se você me **perguntar se eu sei as regras de português, eu não sei. De cor**. Preciso estar sempre lembrando para passar para eles. Mas porque não tenho dificuldade de não escrever errado, porque como eu leio tanto eu já tenho a memória fotográfica das palavras a não ser uma palavra que não tenha lido, que não tenho costume, mas as palavras mais do dia a dia, eu sei se ta errada ou não só de olhar. [...] Às vezes a gente não tem opção. Eu sei para mim muita coisa, mas não sei para ensinar. Eu não tenho dificuldade para mim. **Mas as vezes não sei ensinar Português**. Eu me sinto frustrada mesmo. Eu não sou boa para decorar regras, todo vez que vou dar, tenho que estudar, preciso disto buscar outro saber, tenho muitos saberes docentes, mas saberes de ser professora de Português preciso buscar, especialmente como ensinar gramática (Jasmim – narrativas orais).

[...] Língua Portuguesa é isto, é vivência, é experimento estamos com ela no dia a dia e ainda assim estudamos e buscamos compreendê-la. É linda... trabalhar com Português é uma benção, é uma dádiva. Acho que tive professores que amavam trabalhar com o Português e passou isto para mim. [...] **A escola estar aí para ensinar mesmo gramática**, o português ele já sabe, sabe falar, saber colocar, mas não sabe escrever. Ai que entra a gramática, não é? Eu trabalho com a linguagem do aluno, mas sou tradicional mesmo e não aceito nada abreviado, escrever como WhatsApp nos textos nunca, não aceito, lá fora você vai fazer uma redação vai ser aceito? Não vai. Digo isto para eles sempre. Eu nesse sentido sou radical, digo uma coisa para vocês eu hoje estou trabalhando o básico do básico para o aluno falar da maneira mais simples possível. Tem coisas que falo para eles vamos aqui aprender o básico – sou cidadão, somos cidadãos, assim sabe...eu falo para eles eu gostaria que vocês falassem pelo menos, a gente é, do

que nós é. Falo gente vocês vão precisar, vai treinando. [...] **falando assim vou concordar contigo, podemos aprender sempre. Não é errado, mas inadequado, certo?** [...] Vamos pensar um pouco, outro dia estava assistindo TV e o reporte falou temos que subir degraus, meu ouvido doeu, levei para sala no outro dia e falei *é degrais* ou *degraus*, e ficaram sem saber, disse, olha a regra; com U acrescenta S, com L acrescenta IS. Sabe a regra sabe falar certo. [...] Sei que só conhecer o conteúdo não vai ajudar você a ser professor e praticar talvez não resolva, tem também o jeito, a didática e por ai vai... [...] **também sei que preciso construí muitos saberes para trabalhar Língua Portuguesa, estudar sobre os falares, a linguística e tudo mais, mas já estou na disciplina tanto tempo que nem sei...** (Rosa do deserto – narrativas orais).

Sempre busco ler sobre a nossa língua e conteúdos relacionados, como também formas de trabalhar (metodologias) em sala de aula, pois cada ano é diferente do outro, as mudanças no perfil das turmas, é grande e as dificuldades na aprendizagem da língua maiores ainda (Rosa do deserto – narrativas escritas).

O bom seria aprender gramática sem está estudando gramática só no link com os textos, quer dizer, contextualizada. Porque eu mesmo não sei assim, um saber que não tinha e lá no curso de textos²¹ que fiz, aprendi. Pensei se eu pudesse trabalhar assim... e ai é o que sinto falta na faculdade hoje, fala de gramática contextualizada, mas não ensinam como fazer. Só teoria e você não consegue ver esses links. Como ensinar sem aprender? Me pergunto o tempo todo na faculdade. [...] **acho que não dar para você estudar uma língua sem conhecer suas regras, tem que estudar gramática.** E a gente não consegue só nos livros. [...] então, eu tenho muita dificuldade de enxergar essa produção individual do aluno e perceber erros assim bem sucinto, como por exemplo de um aluno fazer igualzinho o outro, ter o mesmo erro gramatical e eu achar que copiou do outro, não sei vocês, mas eu tenho muita, **é um saber que fico devendo perceber nas escritas dos meus alunos suas falhas** (Flor de Lótus – Narrativas orais).

O ato de ensinar, conforme Tardif (2014), implica a existência de um saber para ser mediado. Os colaboradores relatam sobre o saber da docência em LP e podemos identificar nas falas a existência de saberes e também de não saberes específicos para o ensino de LP. Os professores compreendem a importância de adquirir esses saberes, mesmo que não estejam presentes no seu processo de ensino. Eles revelaram saberes, os suportes que tiveram para adquiri-los, contudo, inadequados para a realidade educacional atual. Assim, concordamos com Gauthier (2013), quando afirma que o ofício dos professores apresenta simultaneamente aspectos que resultam na constância e contingência no fazer desses profissionais.

Lírio reconhece que não sabe ensinar gramática, mas registra a construção de *habitus* para lecionar LP. No registro de suas fragilidades, manifesta a necessidade de construir saberes específicos em LP, pois, além de não saber sobre conteúdos gramaticais, tem dificuldades nas metodologias para o ensino de LP. Os não saberes são referenciados com tristeza, como algo que atrapalha sua docência, contudo relata seus saberes com entusiasmo, mostrando que pode ir além das suas possibilidades, é como se a fortaleza estivesse presente

²¹ Curso de produção textual, feito pela professora, oferecido pelo banco (outra atividade que exerce).

também naquilo que não sabe. Refletir sobre a LP levou Lírio a entender as suas dificuldades na disciplina.

Jasmim narra sobre um saber implicado na leitura, reconhece que não sabe; deixa claro em sua fala que sabe LP para si mesma. Ela se mostra uma professora tentando se engajar na disciplina, que reconhece seus saberes pedagógicos, contudo expõe que tem dificuldade na mediação disciplinar de LP, um não saber da gramática normativa, das regras gramaticais. Jasmim realiza uma reflexão dos seus saberes, sempre apoiados na leitura que realiza como pessoa, para justificar que não sabe – que não deseja – ensinar LP.

Rosa do Deserto fala da importância de saber, de conhecer o conteúdo. Essa afirmação parece corroborar sua postura diante da disciplina que leciona, ela ressalta que o papel da escola é ensinar gramática, mesmo esclarecendo que procura adaptar suas aulas aos conhecimentos dos alunos. Em sua fala fica evidente o saber disciplinar e o saber pedagógico. Contudo, há uma falta de saber como contextualizar essa gramática e como entender as variações linguísticas. Revela-se uma professora que busca conhecer sobre a língua, sobre novas metodologias, reconhece que ensina em uma época diferente da que estudou, porém ainda não se despreendeu do modelo de ensino que tivera.

Flor de Lótus revela um saber disciplinar, mostra insegurança em trabalhar a gramática contextualizada (mesmo estando no processo de formação específica), narra um saber que fica devendo, um saber que não lhe foi ensinado. Esperava adquirir este saber no curso de Letras, que ela mesma confirma que não foi possível.

Todos reconhecem que precisam de saberes para serem professores de LP, além disso também entendem que precisam saber como ensinar as regras gramaticais no contexto atual da educação. Apesar de alguns deles mostrarem ter o saber disciplinar, este se limita muito a regras gramaticais, que se configura como parte das convenções da língua, muitas vezes criticada. Sabem e reconhecem a necessidade de um ensino que contemple as variações linguísticas de um ensino contextualizado, mostram em suas falas a desconexão entre o saber específico da LP com a sua atuação na sala de aula, deixando transparecer a discrepância da sua prática com a falta de uma formação reflexiva – prática que impossibilita um ensino de língua bem-sucedido.

Sobre essa questão da discrepância entre formação e prática, Soares (2005) discute a respeito da identidade do profissional docente de LP, quando aborda a necessidade que sempre houve de um profissional formado justamente para transmitir os conhecimentos em torno da LP e que, ao longo da história, vem atuando para valorizar a norma culta da língua.

A função do ensino de Português era assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua e análise de textos literários (SOARES, 2005, p. 3).

Ainda hoje percebemos essa persistência em um ensino de língua entendido como ensino da gramática, que já deveria ter sido mudado; dessa forma, verificamos um ensino sem mudanças significativas nos objetivos da disciplina, um português como explica a autora:

[...] estudo sobre a língua e estudo da língua começa a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2005, p. 7).

Dessa forma, o excerto de Soares é um exemplo das “aprendizagens” que os professores revelam construir, ou seja, falam que ensinam de uma maneira, mas nas próprias falas revelam outro modo, que no final é o mesmo, ancorado numa perspectiva tradicional, que limita a construção de saberes e reduz os saberes a cópias e reprodução. É preciso sistematizar e explicitar os conteúdos linguísticos para que se favoreça o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e possibilite um ensino de língua produtivo (TRAVAGLIA, 1998). Ao tratar do mesmo tema, Wittke (2018, p. 31) afirma que “o objetivo do ensino precisa ultrapassar abordagens de conteúdos e desenvolver competências no uso da linguagem, a partir de práticas do dia a dia”. Sendo assim, não faz mais sentido um ensino de língua que se encerre nos conteúdos meramente gramaticais, nas nomenclaturas, classificação de palavras, análise de frases descontextualizadas, como se via e ainda se vê, no ensino tradicional de língua. O ensino de Língua Portuguesa deve estabelecer premissas que privilegiem um ensino focado na leitura, análise linguística, interpretação e produção de textos. Neste contexto, concordamos com Mira Leal (2009, p. 1306), quando assim afirma:

É fundamental que o professor de Português tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas por parte dos alunos, que compreenda que essa responsabilidade lhe cabe primordialmente e seja capaz de a desempenhar com eficácia.

Isto significa que essa consciência afirma uma reflexão sobre os saberes da/na prática, para promover um diálogo com as teorias educacionais, possibilitando uma mudança

significativa nas práticas docentes dos professores, concebendo-as como campo de produção de conhecimentos, do qual emergem os saberes e experiências dos profissionais (TARDIF, 2014). Sendo assim, os saberes de atuação do professor de LP devem focalizar em duas vertentes, os saberes científicos e os saberes a serem ensinados (FRANCESCAN; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018). O primeiro engloba o saber dos conhecimentos que o profissional deve dominar para poder fazer; o segundo, são saberes processuais que os profissionais devem dominar para o seu fazer, pois “o saber precisa ser didatizado, mas sem ser simplificado em demasia” (WITTKE, 2018, p. 29), para fazer essa transposição didática o professor de língua precisa desenvolver competências no uso da linguagem e entender que “as aulas de português não é a nomenclatura gramatical e, por isso, o professor precisa vê-la como meio, possível, mas não necessário e não como fim retirando do centro de suas aulas” (OLIVEIRA, 2010, p. 38). O mesmo autor também nos informa que saber dar aula de português não significa somente saber explicar as construções gramaticais, mas entender que na sua tarefa de ensino necessita elaborar três competências: gramatical, sociolinguística e discursiva e ainda saber qual concepção de linguagem se adequa a sua metodologia.

Wittke (2018) defende que o professor de língua materna deve administrar o uso das regras gramaticais e desenvolver competências no domínio oral e escrito, bem como ter uma prática reflexiva para levar o aluno também a refletir sobre a língua e seus discursos. Percebemos que os professores pesquisados possuem saberes que refletem suas preocupações pedagógicas e didáticas (saberes para ensinar) e uma ausência de saberes disciplinares (saberes a ensinar). Ferreira (2014) ressalta que os saberes não são estáticos e acabados, então é necessária uma ligação entre teoria e prática no campo da formação e do exercício docente. Evidentemente o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental para o exercício da docência em LP, contudo não podemos subestimar o quanto o saber docente pode ser recriado e mobilizado no poder transformativo de cada ato pedagógico, daí a necessidade de uma formação reflexiva. Baseado nisto, Campos (2013) afirma que os saberes abrangem conhecimentos, competências, habilidades e refina as capacidades, ademais permite que o docente amadureça professor pela própria atividade de ser professor. “O professor é um permanente aprendiz” (CAMPOS, 2013, p. 19). Sendo assim, ser aprendiz implica buscar saberes necessários à execução de tarefas que lhe serão próprias.

5.4 Narrativas de si: perspectiva de futuro e avaliação formativa

A aprendizagem de si encontra a sua dimensão (auto)formativa ao possibilitar um movimento, um olhar para si, que é retrospectivo e ao mesmo tempo prospectivo, como aparece no registro narrativo desta categoria. Relembrar momentos da vida levaram os colaboradores a uma perspectiva de futuro, avaliar os momentos que viveram nos ABP, e os fizeram, também, refletir, dando a eles a oportunidade do entendimento do hoje, que implica construções de aprendizagens. Assim, Delory-Momberger (2014) ressalta que essa construção pertence à dimensão biográfica e denomina de biografemas. Esses biografemas são os saberes da experiência que “não consiste em fatos brutos, tirados diretamente do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 60), mas constituem significados do material biográfico. Quanto à construção de projetos de futuro e a (auto)formação, os colaboradores revelaram que:

[...] caí na disciplina de Língua Portuguesa de paraquedas. É tanto que eu não quero continuar com a disciplina, depois destes ateliês tive a certeza que não quero continuar, vou buscar outra formação. Gosto de trabalhar com as questões ético raciais, cultura e diversidade, estou caminhando e pensando em outra formação, mesmo porque voltar ao primário acho que para mim não é inviável, mas eu não sou professor de Língua Portuguesa, eu não sou, realmente não sou, foi o que tinha e eu peguei, quem é formado na área não quer ir para o distrito, se acham bons demais, e eu peguei, porque matemática não me identificava, apesar de dar para completar a carga horária de 40 horas, aí pensei vou pegar Português, pensando eu que era mais fácil que matemática, mas eu errei gente!! (Lírio – narrativas orais).

[...] Pretendo mudar de disciplina, pois a responsabilidade com a mesma é tamanha. As oficinas foram proveitosas e esclarecedoras para que eu tenha consciência de que a língua é essencial e difícil. [...] **Língua Portuguesa, um mistério para quem não tem formação na área. Procurando outros caminhos...** (Lírio – narrativas escritas).

[...] se fosse para eu escolher eu não teria escolhido essa disciplina e se tiver oportunidade também não escolho ela, porque por mais que eu esforço, sempre tenho que me esforçar mais ainda, para meus alunos terem o melhor, mas eu sinto que vou ter uma barreira, vou conseguir até um certo ponto, porque também tem coisas que não consigo, não sei o que é, mas não consigo. **Então, se eu pudesse ou tivesse oportunidade de escolher não escolho Língua Portuguesa, contudo essa oportunidade ainda não chegou e continuarei** (Jasmim – narrativas orais).

[...] não foi eu que escolhi, foi ela que me escolheu, pelo fato de já ter vindo construindo uma história e ter facilidade em português, ter sido boa aluna na disciplina eu tenho essa vantagem. Não cair de paraquedas, foi uma área que me identificava, eu não sei se hoje escolheria fazer letras, poderia ser por obrigação, tudo mundo sabe que muitas vezes foi ameaçada em perder a disciplina, por não ter a licenciatura, mas para fazer letras seria por obrigação. [...] Eu me identifico muito com português, mas também com outras coisas, porque trabalho Língua Portuguesa voltado para a realidade do meu aluno, procuro ta no foco, com os pés no chão, eu faço muito o

que eu me identifico. **Para vocês verem gosto de fatos antigos, de filmes velhos, de histórias antigas, então como não gostar da gramática que parece uma velha senhora, apesar que sofreu algumas mudanças recentes, mas é uma senhora antiga, ou não? [...] não deixo Língua Portuguesa, só se for obrigada,** contudo se me obrigarem eu enfrento outra disciplina, porque gente **quem trabalha Língua Portuguesa tem capacidade para qualquer disciplina** (Rosa do Deserto – narrativas orais).

Trabalhar com Língua Portuguesa é um enorme desafio para os dias atuais. Mesmo com todas as barreiras encontradas ao longo dos anos, sinto-me realizada em encontrar os frutos das sementes que plantei na minha trajetória. Nada se compara a isso, fazer a diferença nas boas escolhas dos nossos alunos, mesmo sabendo que nem sempre somos os melhores exemplos. [...] **tentei fazer o curso de letras por me identificar com o mundo da linguagem, porém não deu, mas mesmo não tendo cursado não me sinto diferente ou inferior a quem tem a disciplina do curso** (Rosa do Deserto – narrativas escritas).

[...] para completar retifico que quero, pretendo e vou continuar sendo professora de Língua Portuguesa, estou fazendo a licenciatura para garantir esse direito que eu construir na minha docência. Sei que preciso construir saberes, ninguém sabe tudo, mas também sei que sou capaz de trabalhar (Flor de Lótus – Narrativas orais).

Os momentos vividos nessas manhãs me inundaram de uma busca por melhorias em meu ser, trouxeram reflexões sobre a aluna, a professora que sou, a que quero ser e a que não quero continuar sendo. As sensações vivenciadas ultrapassaram os 5 sentidos proposta no início do trabalho. Senti em muitos momentos a voz do coração buscando paixões para continuar a pulsar e a alma sedenta por novos sentidos, novos amores, novas lágrimas, vários risos fartos e verdadeiros. Estive perto de perceber que **posso ser melhor, posso fazer melhor e posso ser uma professora da Língua Portuguesa melhor** (Flor de Lótus – narrativas escritas).

Nos recortes narrativos, especialmente naqueles em que os professores colaboradores desta pesquisa avaliaram o processo (auto)formativo, construído durante os ABP, encontram-se a revelação de si e a construção de projetos que mostram a importância do fortalecimento do sujeito, que passou por um processo reflexivo. Assim, esses professores tomaram posse do conjunto experiencial da vida do outro interligada à construção biográfica de si que representa a narrativa de (auto)formação, constituída na biografia (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Lírio, em sua narrativa, mostra que depois de refletir sobre os ABP não quer, não deseja constituir seu projeto de futuro ligado à disciplina. O sentido desta disciplina representa para ele enfrentar dificuldades que fazem-no ter a certeza de não querer continuar. O que o remete a um passado já superado. Ao refletir sobre o que não deseja, Lírio produz autoconhecimento que o inspira a reconhecer os seus não saberes; o presente cria certezas do que não deseja para o futuro. Nas reflexões com o grupo, Lírio entendeu que não poderia ser professor de língua, em sua narrativa evidencia o que ele não é, não deseja – ser professor de LP.

A recepção da narrativa do outro provoca novos encontros consigo na medida em que são reconstruídos em direção a si, saberes e emoções que fazem correspondências (DELORY-MOMBERGER, 2014). Jasmim, ao refletir sobre seu projeto de futuro, se vê no diálogo com o outro, narra que não escolheria a LP, contudo não assume deixá-la, sempre colocando uma condicional em suas decisões, como se o seu projeto de futuro estivesse para além de si mesma. Reconhece que a LP não é sua escolha e que na oportunidade de deixá-la, a deixaria, mas se vê limitada pelo seu contexto de atuação. Neste sentido, construir o projeto de futuro não se trata de caminhar para si, com o outro, mas de caminhar consigo sobre o olhar do outro; mesmo sabendo que existem barreiras, Jasmim continua firme no propósito de enfrentar a disciplina, esperando uma oportunidade, prender-se a essa espera, Jasmim projeta seu futuro na incerteza.

O movimento das ideias pequenas à construção de possibilidades de ascensão do sujeito levou Rosa do Deserto à disciplina. Na sua narrativa, mostra que a certeza e a esperança são protagonistas, já que uma história foi construída na disciplina, que dá permissão a Rosa do Deserto para fazer e refazer, para começar e recomeçar sua história com a LP, tal como assiná-la Paulo Freire (2011, p. 42), “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história”. Assim, ela constrói e reconstrói sua história, aponta para o papel que a docência em LP exerceu em sua vida. Tem seu projeto de futuro enraizado com a disciplina, que está sempre ligada a sua trajetória, e a certeza dos frutos que durante esse tempo ela colheu. Desta forma, tanto no passado quanto na antecipação do futuro aparecem sempre os frutos colhidos, fazendo relação da sua vida pessoal com a disciplina. Rosa do Deserto observa sua vida intermediada pela disciplina que leciona, reflete sobre sua atuação, estabelece relação entre o espaço de aprendizagens e projeto de vida que ela construiu e deseja continuar construindo.

Destacamos que ter ideias grandes para si e para completar um futuro melhor reflete a compressão de sujeito que se percebe incluso e carrega em si o desejo de buscar mais. Flor de Lótus, na sua narrativa, confirma seu projeto de futuro no desejo de permanecer como professora de LP. Em suas palavras, percebemos o sentido de “correr atrás”, fazer a formação para não perder o que quer, permanecer na disciplina e ainda ser melhor, construir saberes que lhe deem segurança para lecionar. No trecho narrativo, traz a esperança de construir um futuro melhor, prender-se a esse querer para seguir buscando. Na reflexão biográfica, quando Flor de Lótus escreve sobre os sentidos dos encontros, ela reconhece quem ela é, dá sentido a sua história, se declara como sujeito autor de suas escolhas, busca coisas grandes para si e completar o futuro carregado pelo desejo de ser mais.

Sobre os colaboradores, acreditamos que a relação construída nos ABP baseou-se no circuito narrativo e na escuta sensível que produziu a (auto)formação. Em múltiplos recortes narrativos, especialmente naqueles em que os professores avaliaram o processo formativo construído ao longo dos encontros, está a inscrição de si com evidência dos sujeitos sonhadores, esperançosos e confiantes. O que promove a emergência de uma história de vida é a capacidade que o sujeito possui de se assumir como portador de buscas na direção de “ser-a-vir” (DELORY-MOMBERGER, 2014) e na construção de saberes. A mesma autora relata que a apropriação da história está nos aspectos interativos dos saberes e da formação, e “esses saberes ‘não sabidos’ desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagens” (DELORY-MOMBERGUER, 2014, p. 91), que permite definir novas reflexões na construção do saber com a formação, percebidas nos dados pós-ateliês, produzidos a partir do questionário de avaliação e se configura como narrativas escritas, conforme perguntas realizadas:

1. O que mais te marcou com essa participação?
2. De qual encontro gostou mais? Por quê?
3. Houve estranheza em algum momento?
4. Teve algum momento desses encontros em que você sentiu um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude? Qual? Como?
5. Houve aprendizagens com essa participação? Quais?

O questionário aplicado 30 dias após os ateliês permitiu que os sujeitos fizessem uma avaliação da intervenção, a fim de mostrar seu impacto na formação. Assim, vimos que os participantes destacaram principalmente as marcas, as aprendizagens, as estranhezas proporcionadas pelas atividades dos encontros. Com a totalidade das respostas obtidas no questionário, montamos o Quadro 7, a seguir, no intuito de permitir a visualização de todas as respostas de todos os sujeitos.

Quadro 7: Avaliação do ABP pelos participantes.

QUESTÕES/ PARTICIPANTES	1	2	3	4	5
LÍRIO	Colaborar com a pesquisa foi essencial, a dinâmica da mandala foi gratificante e ter noção das minhas dificuldades foi excelente.	A caixa surpresa, garimpar foi enriquecedor. A construção da mandala também.	No 1º, fiquei receoso, nem quis aparecer no vídeo achei estranho, mas depois entendi a pesquisa e foi tudo bem.	Em alguns senti bem-estar, principalmente o da caixa surpresa. Garimpar aquela caixa foi muito bom, me deu uma sensação de alegria e vontade de não parar, mas teve outros que me senti um pouco desconfortável.	Muita aprendizagem, principalmente em relação a Língua Portuguesa, está com pessoas que possuíam uma grande experiência foi extremamente proveitoso.
JASMIM	As experiências de exploração dos cinco sentidos, pois geralmente no nosso dia-a-dia usamos mais alguns sentidos em detrimentos de outros. E os encontros proporcionaram a estimulação desses sentidos menos usados.	Do 2º encontro, pois gostei da experiência dos caminhos, que nossa trajetória pode ser percorrida por caminhos diferentes, cheios de surpresas e dificuldades, mas isso não quer dizer que existem caminhos menos importantes e sim que todos os caminhos levam ao que sou hoje, como pessoa e profissional.	Não	Todos os encontros me trouxeram esses sentimentos, pois os encontros foram leves, trouxe momentos de reflexão, discussão, desabafo, que mesmo que eu não tenho formação específica em Língua Portuguesa, eu não estou sozinha. Que as minhas dificuldades são as mesmas de muitas outras professoras.	Sim, os encontros me fizeram perceber que por mais que eu precise aprender, sempre eu posso confiar em mim mesma quando eu me esforço e me dedico a ser uma professora melhor, mesmo não tendo formação específica em Língua Portuguesa; que podemos usar outros sentidos, além dos que mais usamos para levar nossos alunos à uma experiência didática que eles levarão para a vida.

<p>ROSADO DESERTO</p>	<p>O que mais me marcou nos encontros foi ter conseguido buscar no meu passado a origem da minha ligação e amor pela nossa língua, ao mesmo tempo que pude partilhar das diferentes vivências com os demais participantes acerca das práticas pedagógicas em sala de aula com a disciplina de Língua portuguesa.</p>	<p>O terceiro encontro, pois foi um momento lúdico de grande prazer que me fez, através da arte, trilhar os caminhos que percorri no aprender e ensinar a Língua Portuguesa</p>	<p>Não e sim, contudo aprendi que em LP podemos aprender sempre, também reconhecer que sou uma professora com metodologias tradicionais causou estranheza, pois sempre achei que gostar de gramática não me dava o título de tradicional, mas depois de tantas reflexões entendi isto com clareza.</p>	<p>Sim, quase todos os encontros, me deu um estado de alegria, nem sentia a hora passar, principalmente no quarto que me levou a entender tudo que vivi e passei nos encontros, também no terceiro, onde uma caixa me levou a bem-estar muito bom. Estou com saudades dos bate papos e discussões</p>	<p>Muita, trabalhar com LP é um enorme desafio, precisamos aprender sempre, e esses ateliês em especial me trouxe aprendizagens que antes não imaginava que precisasse, agora sei da minha responsabilidade, porque descobrir que também sou referência de professor de LP. Destaco como principal aprendizagem a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A didática do sensível - A responsabilidade de ser professor de LP - A importância de conhecer ou saber o seu ofício.
<p>FLOR DE LÓTUS</p>	<p>As reflexões acerca dos saberes que a “vida” me proporcionou</p>	<p>A produção da mandala. Pois nos remeteu a reavaliar práticas e sugerir novas atitudes para o trabalho com a Língua Portuguesa.</p>	<p>No 1º encontro fiquei imaginando qual o objetivo de ativar os sentidos, mas depois foi esclarecido de que forma praticar essa didática.</p>	<p>Muitas vezes. Em específico no dia da mandala. Quando pude expor um pouco de quem sou, de quem, “era”.</p>	<p>Sim. Várias. A didática dos sentidos, a valorização do professor, o respeito a docência.</p>

Fonte: Dados da pesquisa – coletados com base no questionário avaliativo, aplicado 30 dias após o último encontro.

Embora as respostas, nesse quadro, como se percebe, sejam de natureza individual, o que chama nossa atenção são as diferentes variáveis presentes nas respostas dos professores, pois, diante de uma mesma pergunta respondida por diferentes sujeitos, houve proximidades nas respostas, o que nos permite pensar em uma discussão comum e também individual.

Lírio destaca que participar dos encontros foi gratificante e revelador. Separa as atividades da mandala e da caixa surpresa como algo marcante, deixando transparecer o terceiro encontro como aquele que mais marcou, que produziu aprendizagens significativas. Lírio ainda remete ao desconforto sentido no primeiro encontro, que logo foi sanado por conta da coletividade, que ele afirma ter proporcionado grandes aprendizagens e saberes sobre a LP.

Jasmim segue em outra direção quanto ao que lhe marcou, ou seja, descreve as vivências de exploração dos sentidos e dos caminhos. Na perspectiva de estranheza, demonstra que todos os encontros foram bem-sucedidos; afirma que todos os encontros a levaram ao estado de bem-estar. Reconhece que precisa aprender mais, contudo sentiu-se confortável em entender que suas dificuldades são as mesmas dos outros colegas.

Rosa do Deserto continua a afirmar seu amor pela LP e demonstra que a coletividade foi importante para se descobrir, relata que os encontros fizeram-na buscar em seu passado a origem da sua docência em LP. Destaca o terceiro encontro como significador e o quarto como revelador, pois deram a ela a oportunidade de autoconhecimento e lembranças de momentos lúdicos, tendo a atividade da caixa surpresa e da mandala como meios para grande prazer.

Flor de Lótus revela o primeiro encontro como significativo, a atividade de exploração dos sentidos e da mandala levaram-na ao estado de bem-estar. Os encontros fizeram Flor de Lótus compreender sobre sua vida e sua docência na LP, pois deram oportunidade para ela se expor e entender a necessidade de buscar novas atitudes em relação a sua docência na LP.

De maneira geral, percebemos que os ABP permitiram aos participantes uma reflexão a respeito dos seus saberes, especialmente na busca ao passado, na ligação com a disciplina de LP e na reflexão do próprio saber, revelados muito mais por posturas, como sensibilidade, flexibilidade e na disponibilidade de aprender. Quanto às atividades aplicadas, podemos inferir que aquelas que os sujeitos conseguiam manipular (dimensão dos sentidos, os caminhos, caixa surpresa) foram as que marcaram e produziram narrativas significativas. Essas atividades deram a eles a oportunidades de vivenciar, trabalhar com os órgãos dos

sentidos, acusar um saber do corpo. Pode-se dizer que os participantes apresentaram um saber experiencial por compartilhar mais diretamente uns com os outros, abstrair e ressignificar os dados em seu espaço de formação, ou seja, na sua (auto)formação. Ao avaliar os ABP, os participantes se avaliaram e mostraram a importância dos saberes em suas vidas, assim “[...] uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (GAUTHIER, 2013, p. 20), que lhes são essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante notar que os participantes desta pesquisa, formados em épocas tão diferentes no tempo e no espaço, apresentem saberes individuais tão próximos e semelhantes. 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, 2014, p. 19). Por aí, podemos constatar que existe algo durante e após a formação desses profissionais que assegurou a permanência, ou o seu distanciamento da LP.

Os quatros participantes revelaram aprendizagens construídas na relação com o grupo, a partir disto podemos perceber nos registros narrativos uma identidade social, materializada na coletividade. A (auto)formação buscada nos ABP não foi realizada no isolamento ou no egocentrismo, mas na comunhão, na partilha, nas reflexões feitas pelo grupo. Portanto, o processo formativo e as aprendizagens não ficaram restritos ao individualismo, desenvolveram-se no confronto, conforme Josso (2010), com e sobre o olhar do outro, assim, pela arte da convivência, nos faz aprender na partilha.

Quando ousamos falar em “avaliação formativa”, perspectivamos um processo dinâmico em que fosse possível visualizar os resultados, neste caso, da intervenção proposta através dos ABP. “Formativa” pela própria intenção de ser dos ABP. A avaliação nos permite (a todos os envolvidos) reorientar o caminhar para si, os saberes e formação. É dessa maneira que os participantes se apresentam nesta categoria.

Foram reveladas perspectivas futuras – continuar sendo ou não professor(a) de Língua Portuguesa – a partir da tomada de consciência refletida nos ABP, as quais, aqui, conforme narrativas dos participantes, foram de fato formativas. Mostraram que ser professor é o que querem, afirmaram a docência como profissão e como projeto de futuro. As demandas dos saberes e não saberes também são expostas. Segundo Gauthier (2013), estes professores possuem saberes para exercer seu ofício (pedagógicos, da formação profissional), mas também exercem um ofício sem saberes (saberes específicos do conteúdo e da mediação da matéria, linguísticos, disciplinares).

No tocante a essas questões, destaca-se sobre a formação docente que, conforme meta 15 do PNE (2014), até o fim de sua vigência, todos os professores deverão ter formação em nível superior compatível com a sua atuação. Até o momento, verificamos que esses professores, outrora concursados para ministrarem aula na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não têm a formação (conforme revelado por eles, também não têm os saberes) necessária para estarem atuando nos Anos Finais do ensino Fundamental.

Quando pensamos nas Políticas de Formação de Professores precisamos ter claro o que queremos com essa formação. Quando falamos de formação específica para professores de Língua Portuguesa torna-se explícito que os saberes sobre a língua a ser ensinada são imprescindíveis. Segundo Mira Leal (2009), ser professor de português exige especificidades na formação dos professores. A autora se remete a Castro (1987, p. 151 apud MIRA LEAL, 2009, p. 1304), que aponta o seguinte: “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua”, ou seja, para eu falar sobre algo eu preciso saber sobre ele. Não se ensina o que não se sabe, lembramos Eça de Queiros, ao mencionar que “para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber”²².

Os saberes oriundos de várias fontes, sendo uma delas a formação (inicial, continuada e autoformação), são apontados como elementos construtores do processo de ser professor. Desse modo, a formação é evidenciada como necessária para construção de saberes, não só ela. Mas, de fato, há na formação uma legitimidade dos saberes, pois, quando se tem a formação, pressupõe-se que se tem os saberes.

É claro que nem sempre isso se confirma, pois há os que têm formação, mas com muitas limitações dos saberes que lhe são conferidos. Porém, estes são protegidos por lei²³. Sobre isso, Ferreira (2019), em seu estudo sobre professoras alfabetizadoras, constatou que todas elas possuíam a Licenciatura em Pedagogia, habilitação assegurada legalmente para que o professor possa alfabetizar. Assim, todas as professoras possuíam a formação específica para alfabetizar. Porém, o estudo mostrou as limitações de ordem curricular e formativa dessas professoras no que concerne aos saberes necessários para alfabetizar. Portanto, nem sempre a formação ratifica a posse dos saberes necessários para ensinar no seu contexto. Quanto a isso, ressaltamos que o modelo de formação no Brasil deve deixar de ser apenas a concessão de certificados e passar a “conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

²² Nesta citação de Eça de Queiros não é possível citar com ano e página, visto serem frases retiradas do site: <<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/eca-de-queiros>>.

²³ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 93.94/96.

Diante do exposto, resta-nos um impasse: o lugar da formação na construção de saberes e dos saberes na formação, como equacionar isso? Desse modo, como diz o ditado popular “não podemos jogar fora a água do banho com a criança dentro”, ou seja, não dá para descaracterizar, desvalorizar toda a história de vida pessoal e profissional dos professores de Língua Portuguesa porque eles não têm a formação específica. Esses são sujeitos culturais e sociais que constroem saberes que os ajudam a lidar com o cotidiano dentro e fora da sala de aula.

Sobre isso, Dias et al. (2004/2005, p. 31) ressaltam que “a atenção dispensada à formação inicial, o estudo ora apresentado não quer dizer que acreditamos que esta seja a única responsável pela formação e construção dos saberes das professoras”. Isso remete a outros lugares da formação e de fontes de construção de saberes. A reflexividade é também “lugar” que deve ser acessado e explorado pelos professores para (re)construção das práticas e desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992; FERRAZ, 2016). A formação é construída “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Dessa maneira, nos projetos de vida dos professores devem perpassar questões de cunho pessoal e considerar, também, aspectos da vida profissional que coadunam com os seus modos de vida, seus discursos, sua formação e seus saberes.

Se o sujeito quer legitimar o seu lugar profissional como professor de Língua Portuguesa ele deve cursar a Licenciatura em Letras. Flor de Lótus legitimou o seu lugar quando buscou a formação em Licenciatura em Letras Vernáculas²⁴. No contraponto da vida, não queremos afirmar que a formação é determinante para/na construção dos saberes (dentre eles os específicos), mas é fato que sem a formação as limitações para tal construção se tornam maiores. A formação é esse lugar do acesso, mesmo com a democratização do conhecimento, ela ainda é lugar privilegiado para tal construção.

Nessa perspectiva de construção dos saberes, este estudo mostra que há saberes evidenciados, mas que também há carência formativa evidenciada. Um fato não justifica o outro. Não basta que os professores tenham saberes para ensinar, isso não é suficiente para lecionar português. Saberes e formação devem ser condizentes para a busca de um ensino, *quiçá* uma educação, de qualidade, pois é fato que a falta dessa combinação tem influenciado os números que avaliam a educação, uma vez que a formação docente é um indicador da qualidade de ensino. As notas estatísticas do censo escolar de 2017, publicadas em janeiro de

²⁴ Formação concluída no final do ano de 2018.

2018, mostram que o Brasil tem um percentual de 9,9 por cento de professores dos anos finais do fundamental que lecionam a disciplina LP com licenciatura em área diferente daquela que leciona. Caso dos professores desta pesquisa, que, podemos dizer, também estão inclusos neste percentual, o qual compreendemos que precisa mudar, para pensarmos em um ensino de LP mais bem-sucedido.

Há, ainda, o fato de o ensino de português ter um diferencial em relação a outras disciplinas, ela é, ao mesmo tempo, objeto de comunicação e objeto de ensino. Os professores de português usam a língua para ensinar a própria língua; ao contrário dos professores de Matemática, por exemplo, que usam a língua para ensinar matemática. Souza (2009), Mira Leal (2009) e Castro (1987) nos chamam atenção para essa especificidade, portanto, essa complexidade da LP exige, no mínimo, um professor com saberes condizentes com tal situação de ensino-aprendizagem. Mira Leal (2009, p. 1305) aponta que:

Neste contexto, reconhecemos no professor de Português **um profissional especializado**, necessariamente **possuidor de uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística** (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintático), da **pragmática** (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objetivos comunicacionais, etc.), da **semântica** (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e escrita), da **psicolinguística** (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da **sociolinguística** (os factores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade) (grifos nossos).

Desse modo, a autora é taxativa em dizer que o professor de português precisa construir competências referentes à língua para ensinar e que a formação inicial cumpre uma função fundamental nesse processo. Quando se tem a formação específica, pressupõe-se que os professores sabem onde buscar esse ou aquele conhecimento sobre esse ou aquele assunto, pois durante o período da formação teve acesso a bibliografias e leituras sobre o tema.

Mas também damos a devida atenção às histórias de vida reveladoras de saberes e formação, tão importantes nesta pesquisa, sem a qual não teríamos alcançado o objeto proposto. Por meio delas foi possível conhecer os aspectos que delinearão a constituição dos (não) saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. Estes professores revelaram, nesse processo de formação continuada e autoformação (os ABP), a importância do processo formativo para a tomada de consciência de si, desvelado por eles, principalmente nesta categoria em análise. Ao considerar os ABP como formativos, imergiram neles e, com isso, fizeram emergir saberes e não saberes relacionados à Língua

Portuguesa e ao ensino; saberes e não saberes reconhecidos e reafirmados em muitas narrativas.

Mesmo não tendo a intenção de ser, as histórias de vida têm um efeito terapêutico, pois “as pessoas em formação são progressivamente levadas a uma peregrinação que gera vários efeitos de sentido e tomadas de consciência” (JOSSO, 2004, p. 63). Permite ao sujeito caminhar para si, ou seja, ir ao encontro de si por meio das narrativas e revelar-se. Sobre as histórias de vida, Nogueira et al. (2017, p. 469) apontam que:

há um caráter terapêutico nesse método e ético; uma dimensão interventiva, inscrita na escuta oferecida pelo pesquisador e no fato de que contar a história é recriá-la, é produzir uma leitura sobre as experiências vividas, produzir ressignificações e produzir uma escrita. O sujeito narrador da história não se limita, assim, a ser um ‘objeto’ de pesquisa.

Essa intervenção proporcionada por essa pesquisa-formação mostrou a docência como projeto de futuro dos professores e a necessidade de reflexão sobre os processos formativos. Dessa maneira, a categoria revela que os professores não legitimam a LP nem pelo saber nem pela formação. Isso nos aponta um contraponto entre o real e o ideal, porque também deixa de fora aspectos pessoais que fazem parte das trajetórias desses professores.

Conforme Anísio Teixeira (1962, p. 61): “A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com as suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’ com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. [...] Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real”. Desse modo, reconhecemos a legislação e a ponderamos, pois também inferimos que ela deve reconhecer as trajetórias de vida dos professores e considerá-las. Apontamos isso como ponto de reflexão. Ainda sobre o exposto sobre a formação de professores, ao criticar um decreto presidencial²⁵, Brzezinski (1999, p. 81) afirma que “é uma verdadeira manifestação de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades, advindas sobretudo de saberes que lhes são próprios”.

Neste ínterim, na intenção de chamar atenção para a valorização tanto dos saberes quanto da formação e situá-los como componentes de um mesmo processo, afirmamos que toda formação pode e deve ser (auto)formação, compreendida como processo experiencial. Conforme Zen (2014, p. 66):

²⁵ Decreto nº 3.276, de 6/12/99.

Não é a experiência em si que muda, não é a experiência em si que se qualifica, é o sujeito que muda, a partir de suas experiências. [...] Ela é o caminho por onde passa o sujeito para se reinventar, e é por esse motivo que a formação precisa ser compreendida como processo experiencial, como um processo pelo qual o professor passa e se transforma, a partir dos sentidos que atribui ao que lhe toca.

Assim, os ABP foram reveladores de mudanças proporcionadas pelas experiências vivenciadas pelos participantes que revelaram o valor formativo desse processo contínuo de diálogo e partilha. As atividades propostas nos ABP tiveram a intenção de ser acolhedoras e reflexivas, mas foram os participantes que se permitiram ser inundados e tocados por elas. É isso que esta categoria nos revela e ensina.

6 FINALIZANDO A PROSA: O ENTRALAÇADO DA PESQUISA

Essa história, por definição, nunca está ‘acabada’, mas submetida à inclusão perpétua ou, o que dá no mesmo, é levada a uma conclusão que está sempre diante dela.

Delory-Momberger (2014, p. 93)

O item que inaugurou esta dissertação procurou demonstrar o exercício (auto) biográfico de narrar²⁶ as vivências que marcaram minha trajetória pela docência e como cheguei ao tema desta pesquisa. Agora, ao finalizar esta prosa, volto a narrar como construí uma nova narrativa, que conta o processo (auto)formativo em que estive imersa. Este exercício narrativo parte da possibilidade de construir um projeto de vida com uma história que, como afirma Delory-Momberger na epígrafe, nunca está acabada, contudo sempre tentando concluir o que é permanentemente inconcluso.

Durante os dias em que estivemos mais próximos e comprometidos com a pesquisa-formação empreendida por cada um de nós, encontrei sujeitos cheios de sonhos, angústias e também sujeitos cheios de amor pela docência e pela disciplina que lecionam, sedentos de projetos para si. O que realizaram nos ABP foi um encontro consigo mesmos, que se tornou possível no encontro com o outro. Nos encontros, cruzamos vidas, falamos em caminhos, desafios, saberes e sabores, partilhamos das nossas diferenças e nossas semelhanças nas práticas pedagógicas, ensino e aprendizagens com a disciplina de LP.

Hoje, consigo, assim, descrever o que vivi, porque não só escutei o grupo durante os encontros, mas fui por eles tocada. Além disso, fui invadida por seus registros narrativos, na intenção de fazer surgir os sentidos por eles apresentados em suas narrativas orais e escritas e provocados no processo de análise dos dados. Assim, a somatória desses processos resultou em novos sentidos, sobre mim, sobre minha formação, minhas escolhas e projetos; entendi o sentido de estar revivendo um tempo de outrora na presença deles e com eles.

O que aconteceu nos quatro encontros dos ABP foi uma descoberta de saberes e de não saberes que dizem respeito à vida de cada um de nós. Saberes que nos recolocavam e não saberes que nos distanciavam da disciplina de LP. Também (não) saberes que nos davam a percepção de que podíamos acessar nosso imaginário e criar ou recriar condições para a docência que correspondia aos nossos projetos e realizações pessoais. Entretanto, o primeiro

²⁶ Nesta seção, intercalo o verbo na 1ª pessoa do singular com a 1ª do plural por tratar-se de uma narrativa que, ao mesmo tempo, mescla narrativas do eu e do outro. Embora tratemos esta seção também como “considerações finais” desta dissertação, não conseguimos deslocá-la da história que eu, como pesquisadora, faço parte.

encontro dos ABP causou estranheza e desconfiança, que logo foram sanadas pelo enlaço construído entre nós. Eu percebi o quanto os professores estavam recebendo aqueles encontros como algo diferente e formador e, ao ler suas narrativas, observei como alguns se sentiam “amarrados” nas convenções da disciplina.

Nesta perspectiva, um “diferente” desenho de formação surgiu, um meio para os professores refletirem sobre sua docência e seus saberes. Neste sentido, alguns professores demoraram um pouco para se revelar; outros, logo se sentiram confiantes e quiseram falar de si. Nessas narrativas sobre si, os professores muitas vezes se emocionavam, choravam ou sorriam, contudo nas suas falas percebíamos o sofrimento ou a alegria de trabalhar com a língua materna.

Partindo das narrativas, hoje compreendo um tempo que vivi, trabalhando a disciplina de LP sem formação, mas também sei que foi um movimento que construí aos poucos, que me levou a trilhar caminhos por esta área. A cada encontro dávamos um novo passo em relação à compreensão dos nossos saberes, na procura do autoconhecimento de um grupo que ali se formava, na cumplicidade de parceiros e colegas de trabalho comprometidos com buscas afins. Quanto mais nos encontrávamos mais próximos nos tornávamos. A estranheza, as angústias deram lugar ao encontro com o diálogo e com as reflexões. Para transcrição, reconheço hoje a importância das etapas propostas por Delory-Momberger (2012, 2014), pois as primeiras etapas foram fundamentais na compreensão da intencionalidade da pesquisa-formação e no estabelecimento da confiança entre nós. O processo reflexivo foi se construindo na medida em que cada um foi sentido que aqueles encontros eram lugares de construção de si e do outro, para si e para o outro; construção de aprendizagens.

Confesso que minhas primeiras ideias sobre como seriam os ABP vieram acompanhadas de insegurança, tinha receio de que os professores recusassem os diálogos e as reflexões, pois sabia que a (auto)formação se daria pela reflexão. Pensei que como professores e pela ausência de uma distância temporal entre os encontros proposto por Delory-Momberger (2012) haveria dificuldades para as narrativas orais e a reflexão. No entanto, após a experiência, percebi que os espaços entre um encontro e outro favoreceram a busca de significado do passado, com o presente na construção do futuro. Durante o espaço temporal dos encontros, notei que os professores refletiam sobre os diálogos e isso os levava ao encontro de si, daquilo que queriam e desejavam viver. Assim acontecia comigo, pois entre os intervalos dos encontros escrevia meu diário de campo e percebia o potencial formativo que estava presente na construção de significados e aprendizagens sobre si, nas nuances de

passado evidenciadas por eles nas narrativas, na compreensão de um presente repleto de mudanças e incertezas. Percebi que ser professor é ser altamente inventivo de si.

Estive com professores com muito e pouco tempo de atuação na disciplina de LP, os quais apresentaram uma intensa preocupação com sua docência e com seus projetos de futuro. Ao mesmo tempo, reconstruíam seus passados, sempre pensando no futuro, e no presente descobrindo marcas da docência envelhecidas de si. Os professores empreenderam um exercício de flexibilidade sobre suas vidas e investiram em um debate consigo e com os colegas em narrativas de vida livremente enunciadas.

Ao longo das análises dos dados, deparei-me com narrativas de sujeitos, deparei-me com histórias marcadas pela superação do ser humano frente às dificuldades e adversidades da vida e das descobertas de sermos quem somos. Presenciei exultações por ser professor de LP, mas também tristezas por ter que aceitar lecionar LP, obrigados pela necessidade do meio social em que atuam. Percebi a busca de si, em si e no outro. Convivi com professores, colegas marcados com e em suas histórias, dispostos e indispostos a lecionar a LP e a relacionar com sua própria vida, compreendendo-os, para além do presente, como sujeitos identificados com o outro e com seus contextos; sujeitos que assumiram seus saberes e não saberes, suas impermanências diante da vida e da docência. Neste sentido, mostram-se corajosos para construírem ou reconstruírem escolhas reafirmadas no projeto de futuro.

Dessa forma, o achado que trazemos para reflexão é a (auto)formação construída nas interações promovidas nos ABP. Os encontros foram percebidos pelos professores como lugar de formação, produção de conhecimento e de aprendizagens. As discussões permitiram a compreensão sobre o ser professor de LP, dando oportunidade de diálogos que os levaram a refletir sobre as histórias de vida, marcadas por fragilidades e fortalezas. Os conhecimentos construídos foram sobre si e sobre o outro, na relação consigo e com o outro. Neste sentido, a biografização de si aconteceu a partir das narrativas compostas pela fala, pela escuta e pela discussão e reflexão dos diálogos. Portanto, intercambiamos histórias e passamos por um processo de (auto)formação. Isto contribuiu para que os professores revelassem as suas identidades pessoais, sociais construídas no intercâmbio com a vida e com a docência.

Os ABP permitiram-me reafirmar minha docência na disciplina de LP, permitiram-me reflexões sociais e pessoais para reescrever meu projeto de futuro, na condição de Pedagoga e professora de língua materna. Fortaleci a crença na educação, nos professores que superam situações adversas e não perdem a capacidade de se reinventar e superar seus limites. Porque foi isto que presenciei, professores que conseguem, em meio às dificuldades, vencer as

barreiras de lecionar uma disciplina sem a formação específica, sem saberes a ensinar (saberes disciplinares), mas que conseguem, no “jogo de cintura”, produzir sentidos e fazer o encontro com aquilo que justifica o encantamento com a docência e a presença de saberes para ensinar (didáticos e pedagógicos).

Os (não) saberes ali produzidos e revelados são saberes sobre a docência e sobre a vida que dialogam com a possibilidade de compreensão e reconstrução dos próprios saberes. Nós fomos percebidos e percebemos um ao outro para além das nossas competências pessoais, sociais, mas como seres históricos e inacabados, com capacidade de se reinventar. Nos saberes que reinventei para mim, percebo-me nutrida por uma aprendizagem cheia de valores pessoais e sociais, o meu fazer docente e minhas opções em pesquisa refletem um alguém que reconhece que passou por (auto)formação, entrelaçada na vida dos colaboradores desta pesquisa.

Nessa caminhada em que procuramos responder à questão de pesquisa e ao objetivo, onde buscamos conhecer os aspectos que delinearão a constituição dos (não)saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica, pudemos constatar que as categorias metodológicas delineadas para tal cumpriram seu papel de pesquisa. Neste caminho, encontramos diferentes achados que nos possibilitam refletir e compreender que só foi possível alcançá-los por meio das histórias de vida, da perspectiva formativa propulsionada pelos ABP. Assim, nos objetivos específicos descritos adiante encontra-se a síntese dos achados da pesquisa.

Quanto ao objetivo descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica, percebemos que a seção “Narrativas de si: identificação e descrição dos colaboradores” revelou muito dos professores, da sua vida profissional e pessoal e de sua constituição. Também com os achados da primeira categoria de análise este objetivo foi alcançado. Esta teve como foco os sujeitos da pesquisa, que revelaram caminhos marcados por histórias de vida diferentes, mas que se coincidem em muitos aspectos, sendo um deles o encontro com a docência em Língua Portuguesa.

A segunda categoria de análise propicia chegarmos ao segundo objetivo: identificar os (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa categoria, constatamos que os professores revelaram saberes advindos das relações sociais e de sua formação profissional, ou seja, saberes específicos da docência e também não saberes disciplinares da Língua Portuguesa. Ainda percebemos as concepções de ensino e de linguagem assumidas

pelos professores colaboradores que coadunam com uma formação pouco ou com reflexividade insuficiente no exercício da função.

O terceiro objetivo, analisar a constituição desses (não) saberes dos professores, respondeu aos achados da terceira categoria, ou seja, revelou como os ABP promoveram mudanças, proporcionadas pelas experiências vivenciadas, mostrando o valor formativo desse processo contínuo de diálogo e partilha que levaram os professores a construir aprendizagens nas reflexões feitas com o grupo. Além disso, revelou que há uma carência formativa e de saberes na disciplina de LP.

Portanto, chegamos ao final compreendendo que esta dissertação de mestrado é fruto de sonhos antes sonhados e de inúmeras interações que possibilitaram partilhas desafiadoras e fecundas, tendo como matéria-prima o encontro de diferentes histórias de vida. A construção biográfica de si, diferente de outros processos formativos, contribui para a construção de caminhos e de saberes que dialogam com as identidades docentes, conforme percebemos nesta pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.. Narrativas (Auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **(Auto) biografia e a Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RN, EDUFRRN, 2010.
- BARBOSA NETO. V. P.; COSTA, M. da C. Saberes Docentes: entre Concepções e Categorizações. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.
- BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 20 agosto. 18.
- BRAGANÇA, I. F. de S. MAURÍCIO, L. V. Histórias de Vida e Práticas de Formação. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; MAURÍCIO, L.V. (Orgs.) **(Auto) Biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si**. Rio de Janeiro: Vozes; 2008. P.253-271.
- CAMPOS, L. S. **A negação prefixal na história da língua portuguesa**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras, Salvador – Ba, 2004.
- CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, (trad. Bruno Magne), 2000.
- CIAMPA, A. Identidade. LANE, S. CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COUTO, M. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- D'ÁVILA, C. M.. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

_____. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 24, p. 217-241, jul./dez. 2005.

_____; SONNEVILLE, J. Trilhas Percorridas na Formação de Professores da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: papirus, p. 23-44, 2012.

_____. Razão e Sensibilidade na Docência Universitária. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2. São Paulo. p.359-371, maio/ago, 2006.

DETTONI, R. do V. Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: SILVA, K. A. da. (Org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 98-112.

DOMINICÉ, P. A. biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DOURADO, L. S.; SOUZA, E. M. F. Interação na sala de aula: análises dos processos interacionais de uma aula de português. In: SOUZA, E. M.F. (org) **Aula de português: um cenário discursivo a ser investigado**. Vitoria da Conquista: Edições UESB, 2018. p. 43-59.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4 ed. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p.30-53

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FAGUNDES, A. J. da F. M. Definição, descrição e registro do comportamento. In: FAGUNDES, A. J. da F. M. (Org.). **Técnicas de Observação e Registro de Comportamento**. Edicon, 12 ed. São Paulo, 2015. P. 62- 64.

FALSARELLA, A. M. Sobre a reprodução do não saber. IN: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais. ENDIPE** - Unicamp Campinas/SP, 2012.

FERRAZ, R. D. Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício (**Tese de Doutorado**). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

FERREIRA, L. G. T. Da relação com os nomes: desvelando contextos e histórias de professores rurais. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica UFMT. Cuiabá **Anais VII CIPA**, 2016.

FERREIRA, L. G. T. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2014.

_____. L. G. T. Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional (**Tese de Doutorado**). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014a.

FERREIRA, L. G. Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação. (**Dissertação de Mestrado**). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. Ed. Rev. ampliada, São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. (org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____, M.C. **Experiências de vida e formação**. Natal: Ed. da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

KLEIMAN, Â. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP. Pontes, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

LEAL, L. F. V. A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes. In: XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais. Cuiabá: ENDIPE-UFMT**, 2016.

LUCKESI, C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, FAGED, GEPEL, 2007. (Ensaio, 4).

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador, EDUFBA, 2009.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intelectual. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Sousa (orgs.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas-SP, Pontes Editora, 2008. p. 57-77.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRA LEAL, S. SER PROFESSOR...DE PORTUGUES: especificidades da formação dos professores de língua materna. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho (pp. 1302-1315), 2009. <http://hdl.handle.net/10400.3/342>. Acesso em: 05/04/2018.

MOROSINIA, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito: Porto Alegre**, v 5, nº 2, p. 154-164, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOREIRA, M. E. R. **Saber Narrativo: proposta para uma leitura de Ítalo Calvino**. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007.

MOTA, C. M. de A. Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente. **Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - MPED, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina – BA**, 127 f. 2016.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato e outros (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP. 1998. p. 19-39.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____.; FINGER, Matthis (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo, Ed. Parábola, 2010.

_____, L. A. O ensino pragmático da gramática. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Sousa (orgs.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas-SP, Pontes Editora. 2008.p.109-130.

PASSEGGI, M. da C. Educação e reflexão autobiográfica (prefácio). In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 13-20.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: inenarrável condição biográfica do ser: In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I, Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB; 2012. p.182-203.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 15-38.

PIRES, M. das G. P.; FERREIRA, L. G.; LIMA, D. F. Alfabetização, Professor Alfabetizador e Prática Pedagógica. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 06, n.13 - 2º Semestre. p. 61-88, 2010.

POERSCH, J. M. Apresentação. In: POERSCH, J. M; TASCA, M. H. (Orgs.). **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SAMPAIO, C. S. Pesquisa com o cotidiano e opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alit, 2008, p. 47-64.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2018

SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach**. San Francisco: Jossey- -Bass, 2004. p. 364-381.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform**. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987. Traduzido e publicado com autorização.

Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Cadernoscenpec: São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n. 25, ago. 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin>. Acessado em 20 de janeiro de 2019.

SOUZA, E. M. de F. A Aula de Português como Instância de Produção e de Circulação de Conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos. In: SOUSA, E. M. F.; CURZ, G.F. (Orgs.). **Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009. p. 97-112.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (virtual). Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acessado em: 05 de março de 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WITTKÉ, C. I.; MORETTO, M.; CORDEIRO, G. S. Formação docente e ensino: a alquimia do saber. In: WITTKÉ, Cleide Inês; MORETTO, Milena; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs.) **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de línguas**: entre prescrições e práticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 11-20.

ZEN, G. C. A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim (**Tese de Doutorado**). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

ANEXO 1

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA FORMATIVA-LÚDICA

Pesquisador: Maria das Graças Porto Pires

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02562817.3.0000.5531

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.062.608

Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação de Mestrado que pretende investigar a partir das histórias de vida, os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, visando a perspectiva formativo-lúdico. Estudo de natureza qualitativa, exploratório com característica de pesquisa formação. Deverão participar da pesquisa de cinco professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, atuantes nas escolas municipais de Itapetinga-Ba, que não possuem a formação específica na área de Linguagem. Os instrumentos de coleta de dados serão os Ateliês Biográficos de Projeto e questionários. Nos Ateliês Biográficos de Projeto serão usados como recurso a vídeo gravação para o registro do processo durante seis etapas específicas que remete aos ateliês conforme proposto por Delory-Momberger (2006). Nos ateliês biográficos, os participantes serão estimulados a falar de si, dos seus processos formativos e a socializar as suas oralidades e escritas. Poderão dialogar uns com os outros. O outro é muito importante nesse processo, como sendo aquele que “me escuta”, que tem uma escuta sensível das minhas “minhas histórias”. Os relatos e os diálogos ocupam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultados da interação entre os membros do grupo. Os dados serão tratados a partir da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar, a partir das histórias de vida, os saberes e não saberes de professores

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.062.608

de Língua Portuguesa, sem formação específica, visando a perspectiva formativo-lúdico.

Objetivo Secundário: Compreender como se estabelece o diálogo reflexivo e a escuta sensível no processo de socialização docente; - Verificar os (não) saberes de professores de Língua Portuguesa, sem formação específica; - Identificar os processos formativos-lúdicos destes professores de Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a autora “pode ocorrer de o participante sentir-se desconfortável no momento dos ateliês, pois falará sobre si, que, por mais que pareça, não é algo fácil. Para minimizar os riscos os ateliês serão reorganizados para tal. ”

Benefícios: O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área da formação dos saberes docente e ensino básico, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente. Além de contribuir para uma reflexão acerca do tema formação de professores tomando como base as histórias de vida relacionados aos saberes de professores de Língua Portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e viável, fundamentada em bases teóricas, com o objetivo principal investigar a partir das histórias de vida, os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa de uma escola municipal no interior da Bahia. No TCLE a autora descreve com mais detalhes os possíveis riscos e as estratégias de intervenção caso seja necessário intervir.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e os demais termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo relator.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.062.608

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_994816.pdf	08/11/2018 11:57:21		Aceito
Outros	anunciadecampo.pdf	08/11/2018 11:56:44	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	cartasolicitacaodecampo.pdf	08/11/2018 11:54:26	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	Termodeconfiabilidade.pdf	06/11/2018 17:30:07	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	Declaracaodapropnete.pdf	06/11/2018 17:28:31	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconfiabilidade.pdf	06/11/2018 17:27:10	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	06/11/2018 17:25:35	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/11/2018 17:25:08	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	declaracaodecopaticipante.pdf	01/11/2018 11:07:26	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	solicitacao_campo.pdf	01/11/2018 10:48:58	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2018 10:27:25	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	16/10/2018 12:47:31	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_responsabilidade.pdf	16/10/2018 12:47:03	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_concordancia.pdf	16/10/2018 12:44:59	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Equipe_detalhado_projeto.pdf	16/10/2018 12:44:24	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	termodecompromissodopesquisador.pdf	16/10/2018 11:57:15	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstitucionaldainstituicaopropnete.pdf	16/10/2018 11:53:26	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	16/10/2018 11:27:16	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	declaracao.pdf	10/10/2018 16:13:07	Maria das Graças Porto Pires	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	10/10/2018 16:10:16	Maria das Graças Porto Pires	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.062.608

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:

**Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

APÊNDICE A

Os trabalhos dos ENDIPEs, textos resultantes de mesas redondas, simpósios, painéis e pôsteres, são publicados em forma de anais e, logo depois, transformados em *e-books*. Podem ser encontrados na forma de resumos ou na íntegra, isto é, os textos completos. Assim sendo, foram encontrados em forma de *e-books* os anais do XIV, XV, XVI, XVII encontros e somente em anais o XVIII encontro, visto que nos anais encontram-se os trabalhos de painéis, pôsteres e os simpósios, sendo acrescentadas nos *e-books* as mesas redondas, palestras e conferências. Com base nos trabalhos presentes nos cinco últimos encontros (2008, 2010, 2012, 2014 e 2016), tomamos como referência para a pesquisa o tema “saberes docentes” e “(não) saberes docentes”.

Tabela 3: Quantidade de trabalhos dos ENDIPEs.

Edição e ano do encontro	Quantidade de trabalhos	Publicação
XIV ENDIPE/2008	1.099	Anais
XV ENDIPE/2010	2.055	Anais
XVI ENDIPE/2012	1.166	Anais
XVII ENDIPE/2014	1.825	Anais
XVIII ENDIPE/2016	772	Anais
TOTAL	6.917	

Fonte: Organizada com base no site do Endipe.

APÊNDICE B

Tabela 4: Quantidade de trabalhos selecionados.

Edição e ano do encontro	Trabalhos selecionados	
	Saberes docentes	Não saberes docentes
XIV ENDIPE / 2008	19	-----
XV ENDIPE /2010	35	-----
XVI ENDIPE /2012	30	01
XVII ENDIPE /2014	13	-----
XVIII ENDIPE /2016	30	-----
TOTAL	127	01
	128	

Fonte: Organizada com base nos dados do site de Endipe.

Tabela 5: Quantidade de trabalhos sobre saberes exclusivamente de professores.

Edição e ano do encontro	Trabalhos lidos na íntegra	Trabalhos selecionados após a leitura na íntegra	
		Saberes docentes de professores	Não saberes docentes
XIV ENDIPE / 2008	19	02	-----
XV ENDIPE /2010	35	08	-----
XVI ENDIPE /2012	31	07	01
XVII ENDIPE /2014	13	01	-----
XVIII ENDIPE /2016	30	09	-----
TOTAL	128	27	01
		28	

Fonte: Organizada com base no site do Endipe.

APÊNDICE C

Quadro 8: Enfoque temático dos trabalhos sobre saberes de professores (2008 a 2016).

Nº	Enfoques Temáticos	Qt.
01	Formação, Saberes e prática docente na educação superior	10
02	Formação e saberes de professores da Educação Infantil	3
03	Saberes de professores alfabetizadores	2
04	Formação e Saberes de professores do Ensino Fundamental I	1
05	Saberes de professores de História	1
06	Saberes de professores de Língua Portuguesa	1
07	Saberes e práticas de professores de Educação Física	1
08	Saberes de professores da Educação Profissional	3
09	Saberes referentes às práticas pedagógicas dos professores em formação continuada	5
10	Não saber docente de professores leigos em formação	1
	TOTAL	28

Fonte: Organizado com base no site do Endipe.

APÊNDICE D

Quadro 9: Eixo 01 - Formação, Saberes e prática docente na educação superior.

Nº	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR(ES)	Ano
01	Aprendizagem da docência superior de professores fisioterapeutas: saberes e fazeres docentes	Compreender como ocorre o processo constitutivo da docência superior para os professores fisioterapeutas que atuam no curso de Fisioterapia da UFSM	1. Verônica Cardoso Austria 2. Dóris Pires Vargas Bolzan	2008
02	O que pensam os professores sobre a prática docente	Identificar as diversas formas como esses profissionais conceituam e praticam seus saberes docentes, especificamente na questão pedagógica	1. Arandi Maciel Campelo	2010
03	A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior	Demonstrar a relevância dos saberes pedagógicos na prática docente do professor da educação superior, tendo em vista a mediação que estes saberes oferecem na aprendizagem dos alunos	1. Egeslaine de Nez 2. Vanessa do Nascimento Silva	2010
04	Professor do ensino superior: saberes que promovem aprendizagens significativas	Conhecer os saberes docentes que constituem o professor formador e promovem aprendizagens significativas	1. Eliane de Lourdes Felden 2. Dra. Marí Margarete dos Santos Forster	2010
05	A pesquisa e o ensino na educação superior: de que racionalidade (s) estamos falando?	Compreender como os professores de ensino superior constroem e movimentam suas práticas no âmbito do ensino e da pesquisa	1. Jacques Therrien 2. Kennedy Santos 3. Maria Raquel de Carvalho Azevedo	2010
06	Saberes experienciais mobilizados na prática docente com a educação ambiental no ensino superior	Analisar os saberes experienciais mobilizados na prática docente com a Educação Ambiental	1. Monica Lopes 2. Janaína Paixão 3. José Fabiano 4. Tereza	2010

			Luiza de França	
07	Nos labirintos da docência universitária: saberes profissionais construídos em redes educativas	Estudar as relações tecidas na rede educativa que configura os cursos de licenciatura numa Universidade pública, fazendo emergir o cotidiano da docência universitária, seus labirintos e saídas	1. Cristina Maria D'ávila Teixeira 2. Luiz Antônio Batista Leal	2012
08	A docência universitária e os saberes do professor iniciante	Identificar saberes docentes dos professores iniciantes que se propõe esse trabalho, com o intuito de contribuir, a partir das descobertas encontradas, com os estudos da área de formação do professor para o ensino superior	1. Juliana Santos da Conceição 2. Célia Maria Fernandes Nunes	2014
09	Os saberes experienciais e a prática como processo de aprendizagem na docência universitária	Analisar o contributo dos saberes experienciais na <i>práxis</i> pedagógica de docentes que atuam na formação de professores	1. Keutre Gláudia da Conceição Soares 2. Disneylândia Maria Ribeiro 3. Francicleide Cesário de Oliveira Fontes	2016
10	<i>Feijão e o sonho</i> : saberes pedagógicos e saber sensível na construção da profissionalidade de docentes universitários	Trazer à baila a discussão sobre os saberes pedagógico-didáticos e o espaço do saber sensível na constituição da profissionalidade de docentes universitários	1. Cristina d'Ávila	2016

Fonte: Organizado com base no site do Endipe.

APÊNDICE E

Quadro 10: Eixo 02 - Formação e saberes de professores da educação básica.

Nº	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR(ES)	Ano
01	Baú de memória: narrativas de si no processo formativo	Conhecer o processo formativo das professoras egressas do Curso de Pedagogia sobre a infância	1. Silvania Regina Pellenz Irgang 2. Valeska Fortes de Oliveira	2008
02	Práticas pedagógicas alternativas e novos saberes docentes: as possibilidades de um ensino de qualidade para alunos das camadas populares	Investigar os fatores que mobilizam uma professora a construir saberes que consideram as diferenças socioculturais apresentadas por alunos provenientes das camadas populares	1. Anna Maria Salgueiro Caldeira	2010
03	Foto (e) <i>grafias</i> : narrativas e saberes de professores e professoras de educação física	Conhecer saberes e conhecimentos docentes são evidenciados nas narrativas (visuais, orais e escritas) produzidas por professores e professoras de educação física	1. Admir Soares de Almeida Junior	2010
04	Professoras e a alfabetização de crianças em jataí/go: saberes e representações sociais	Identificar e compreender as representações sociais de professoras da rede pública municipal de educação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sobre o processo de alfabetização de crianças	1. Rosely Ribeiro Lima	2012
05	Saberes, práticas e experiências de autoria na formação de professores de história	Incorporar a dimensão da pesquisa na formação inicial de professores (as) de história, articulada à produção de materiais didáticos para a educação básica, com novas abordagens acerca da história dos povos africanos	1. Mônica Martins da Silva	2012
06	O saber e o fazer pedagógico em alfabetização e seus desafios	Analisar narrativas de professores alfabetizadores de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME)	1. Alessandra Ribeiro Baptista 2. Sonia Regina Mendes dos Santos	2012

07	A mediação no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil	Discutir a importância da mediação do professor no contexto escolar e, em especial no contexto da Educação Infantil	1. Adelar Aparecida Marinho de Barros	2016
08	O professor alfabetizador: do processo de formação à interface entre saberes e fazeres docentes	Analisar a interface entre o processo de construção dos saberes de professores alfabetizadores e os fazeres pedagógicos no cotidiano de sala de aula	1. Francicleide Cesário de Oliveira 2. Keutre Gláudia da Conceição Bezerra	2016
09	A profissionalidade e os saberes das professoras da educação infantil	Identificar os saberes pedagógicos mobilizados/acionados por professoras da Educação Infantil em Centro Municipal de Educação Infantil no município de Salvador/BA	1. Conceição Maria Alves Sobral	2016
10	Ressignificando a docência: o processo de constituição da identidade profissional de um grupo de professores do IFMT	Conhecer as experiências formativas vêm contribuindo para as aprendizagens dos saberes docentes na prática pedagógica (formação inicial/continuada)	1. Rosimeire Montanuci	2016
11	Saberes docentes na educação profissional: um estudo de caso no contexto capixaba	analisar quais os desafios e saberes que os docentes da educação profissional e tecnológica concebem como importantes para sua prática	1. Maria da Penha Tresena Silva 2. Ana Cristina Souza dos Santos	2016
12	A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes	Compreender que saberes e práticas encontram-se manifestos nas enunciações discursivas de docentes do Ensino Fundamental e do Médio de Língua Portuguesa	1. Leiva de Figueiredo Viana Leal	2016

Fonte: Organizado com base no site do Endipe.

APÊNDICE F

Quadro 11: Eixo 03 - Saberes e práticas pedagógicas dos professores em formação continuada.

Nº	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR(ES)	Ano
01	Trilhando caminhos na formação docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade	Descrever os caminhos metodológicos trilhados na formação de professoras entre a escola de educação básica	1. Luís Paulo Cruz Borges 2. Helena Amaral da Fontoura	2010
02	Aprendizagem profissional da docência: saberes, atitudes e imagens compartilhadas por professores do ensino médio.	Identificar os saberes, as experiências e os interlocutores constitutivos da aprendizagem profissional dos docentes do ensino médio	1. Érica Miranda Maciel 2. Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva	2012
03	Saberes da formação continuada nos centros de estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro	Estudar o espaço de formação, o Centro de Estudos, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática pedagógica	1. Luciana Alves de Oliveira	2012
04	Formação e saberes docentes na interface da Matemática	Investigar as contribuições da formação contínua do professor de Matemática para sua prática docente	1. Conceição de Maria Ribeiro dos Santos	2016
05	Formação em serviço: práticas pedagógicas e saberes docentes na ótica de alunos/professores	Identificar quais saberes são privilegiados pelo referido programa formativo e possibilitam aos professores em exercício articulações com suas práticas cotidianas.	1. Marcia Betania de Oliveira	2016
06	Sobre a reprodução do não saber	Discutir a questão dos níveis defasados de habilidades e conhecimentos prévios observados na produção escrita de alunos ingressantes no curso de Pedagogia	1. Ana Maria Falsarella	2012

Fonte: Organizado como base no site do Endipe.

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Pesquisadora responsável: Maria das Graças Porto Pires

Orientadora: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Título da dissertação: PERSPECTIVA FORMATIVA: OS (NÃO) SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos: Geral: Conhecer os aspectos que delinearão a constituição dos (não)saberes dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. **Específicos:** a) descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica; b) identificar os (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa; c) analisar a constituição desses (não) saberes dos professores.

Critério de seleção dos(as) colaboradores(as) da pesquisa: Serão selecionados(as) oito professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa sem formação específica.

Participação: A sua participação não é obrigatória e é voluntária. Caso aceite participar dessa pesquisa, este TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o (a) senhor (a) e a outra será arquivada por mim, pesquisadora por cinco anos.

Riscos: Pode ocorrer que você se sentir desconfortável no momento dos ateliês, pois falar de si, por mais que pareça, não é algo fácil. A cada encontro buscaremos reorganizar os ateliês buscando minimizar os riscos.

Procedimentos da pesquisa: Esta pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa e consistirá em participar de seis etapas dos ateliês bibliográficos de projeto e no final responderá um questionário. Será também um trabalho de âmbito exploratório e desse modo será possível aprofundar sobre o tema e trabalhar na perspectiva da geração de processos. A partir dessa opção metodológica, será possível conhecer os caminhos percorrido e estudar sua formação e experiências de vida-formação, considerando as suas vivências e conhecimentos epistemológicos, principalmente aqueles que dizem respeito a (auto) formação, constituídos a partir das dimensões pessoais e coletiva. Nos Ateliês Biográficos de Projeto usaremos como recurso a vídeo gravação para o registro do processo, tendo como procedimento a realização de seis etapas específicas, onde buscaremos propor a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridas. Nos questionários, buscaremos conhecer as potencialidades e limites desse instrumento e de que forma os professores vivenciaram esse estado lúdico durante os momentos dos ateliês e como estes se manifestaram.

Confidencialidade do estudo: Será resguardada a identificação dos sujeitos da pesquisa, que serão identificados com nomes fictícios.

Benefícios: O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área de Língua Portuguesa, dar-se-á devido a proporção dos conhecimentos, produtos e processos a serem gerados a partir dele e das mudanças que serão alcançadas. É viável por subsidiar a transformação de uma realidade que, primeiramente, será nas pessoas, e posteriormente, no contexto dos saberes docente e assim abrangerá o contexto da educação básica, além de contribuir para uma reflexão acerca do tema formação de professores tomando como base as

histórias de vida relacionados aos saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa, sem formação específica.

Participação Voluntária: Toda a participação será voluntária, não havendo penalidade para aqueles que decidirem não participar dos ateliês, até mesmo durante a realização das etapas. Mas, comprometo-me a ressarcir-lo(la) das despesas decorrentes da participação na pesquisa, como passagens de ônibus coletivo ou quais quer prejuízos ocorridos durante a execução da pesquisa, ocorrido devido a pesquisa.

Consentimento para participação:

Eu _____ estou de acordo com a participação no estudo descrito acima, referente a pesquisa de mestrado de Maria das Graças Porto Pires, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia/UFBA, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Gracia Ferreira Trindade. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos os quais serei submetido, os possíveis riscos envolvidos na minha participação, seus benefícios e a confiabilidade do estudo. A pesquisadora me garante disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família, bem como a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico. Fui informado(a) que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos, da Universidade Federal da Bahia e que receberei uma cópia desse termo onde consta os telefones e endereços da pesquisadora responsável, dando-me acesso a retirar dúvidas, que por acaso venham a surgir, agora ou em qualquer outro momento.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Compromisso da pesquisadora responsável

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É de sua importância para mim, também procurei levá-los a entender dos riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

Itapetinga-BA, _____ de _____ de _____.

Nome da orientadora: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Assinatura da Orientadora _____

Universidade Federal da Bahia/UFBA
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFBA
 Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Bahia
 Avenida Reitor Miguel Calmon s/n, Vale do Canela
 CEP: 40.110-100 Salvador - Bahia
 Telefone: (71) 3283-8951
 Email: cepics@ufba.br

APÊNDICE H

PLANEJAMENTO - ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO Pesquisadora: Mestranda Maria das Graças Porto Pires

Objetivos dos Ateliês Biográficos de Projeto (os professores colaboradores devem):

1. Fazer emergir os caminhos trilhados por esses professores para chegar à docência em LP;
2. Promover escuta, diálogos e reflexões que possibilitassem a manifestação dos (não) saberes de LP dos professores.

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa do município de Itapetinga (sem Formação específica)

Período: agosto a setembro de 2018.

Sugestões iniciais de cronogramas:

Cronogramas	Agosto	Setembro
1º	04/08/2018	01/09/2018
	18/08/2018	29/09/2018
2º	04/08/2018	01/09/2018
	11/08/2018	
	18/08/2018	

Datas acertadas com os professores

1º encontro – 04/08/2018

2º encontro – 11/08/2018

3º encontro – 18/08/2018

4º encontro - 01/09/2018

Planejamento do 1º encontro: 04/08/18 - 9 às 11 horas.

Tema: Contrato: sabores e saberes da vida

1º momento

- Acolhimento e boas vindas;
- Explicação sobre a pesquisa e os ateliês biográficos de projeto; (explicar sobre as narrativas orais e escritas, pedir autorização para filmagem);
- Notificação das regras de segurança (leitura e assinatura dos - TCLE e TC)
- Distribuição dos materiais (mostrar tudo que vamos fazer);
- Preenchimentos do questionário de perfil e escolha dos pseudônimos;

Perguntas: Que relação buscaremos estabelecer? Como vamos construir as narrativas (auto)formativas?

2º momento

- Produção da 1ª narrativa – (dimensão do sensível – experimentar sabores, cheiros, explorar o tato, a visão e a audição);
 - Exploração do 1º sentido (paladar) - Vamos ao lanche – caixa 01

- Exploração do 2º sentido (olfato) - Caixa 02 – (vários tipos de cheiro)
- Exploração do 3º sentido (visão) - imagens que impacta aos olhos, distribuídas pela sala
- Exploração do 4º sentido (tato) - Caixa 03 – (Caixa de pandora)
- Exploração do 5º sentido (audição) - Som – Músicas de tons variados

3º momento

- Conversar na roda sobre as sensações e lembranças da vida que o sentido produz;
- Falar sobre as sensações, a que fase de vida elas remetem e se lembra de algum fato que marcou;
- Fazer relação dos sentidos com a escolha para o magistério.

Perguntas: O que sentiu? Faz tempo que sentiu isto? Gostaria de proporcionar isto aos alunos? Qual dos cinco sentidos tem relação com a disciplina que ensinam? Quais sabores e saberes relacionam com a L.P. (Podem narrar ou escrever no caderno)

-Agradecimento e finalização.

Planejamento do 2º encontro: 11/08/2018 - 9 às 11 horas.

Tema: Caminhos: escolhas e saberes da docência em Língua Portuguesa

1º momento

- Dinâmica de acolhimento (os colaboradores (as), terão acesso a sala de aula com os olhos vendados e sem sapatos)
- O piso da sala estará dividido com vários tipos de materiais como: papel ou livros, pó de serra, areia, pedra, esteira, tecido.

Perguntas: que sentiu? Qual o caminho mais marcou? Qual a dificuldade dos caminhos? Qual o caminho que faz relação com a disciplina de L. P.? (Podem narrar ou escrever no caderno)

2º momento

- Apresentação de vídeos;
- Registro e socialização sobre os vídeos – (posição de cada colaborador)

Perguntas: De qual das formas foi mais predominante na sua aprendizagem L.P.? Qual das formas mais utiliza nas aulas? Você sente que poderia mudar suas aulas? Você sente que poderia mudar suas aulas? O que na sua vida pessoal demanda mudança que poderia influenciar na vida profissional? Você acredita que é cobrado por causa da disciplina que ensina? Você acha que precisa buscar algum saber para sustentá-lo como professor de L. P. (Podem narrar ou escrever no caderno)

- Parada para o lanche

3º momento

- Distribuição de conteúdo;
- Registro e socialização (como trabalha ou trabalharia este conteúdo);

Perguntas: Qual ano (série) mais se identifica, ou que o que mais gosta de trabalhar? Por que? Existe conteúdos que o deixa desconfortável? Que tipo de metodologia é mais adequada para este conteúdo? Qual relação que faz de conteúdo com exercícios? Existe conteúdos que os alunos aprendem sem aplica-lo?

- Dinâmica de encerramento – Voltar pelo caminho que entrou na sala sem venda nos olhos para registrar a diferença

Planejamento do 3º encontro: 18/08/2018 - 9 às 12 horas.

Tema: Formação: saberes e dificuldades da docência em Língua Portuguesa

1º momento

- Dinâmica de acolhimento – Garimpar a caixa surpresa (cada colaborador (a) receberá uma caixa que posteriormente será utilizada na montagem da mandala)
- Cada caixa contém objetos que lhes remetem a infância como: doces, brinquedos, bugigangas, coisas de costuras, fitas, figuras, papel e tecido coloridos tintas, lantejoulas, botões etc.
- Abri a caixa e falar sobre os objetos

Perguntas: que sentiu? Que lembranças trouxe? Tem algum objeto que pode fazer relação a disciplina L.P.? Tem algum objeto que marcou alguma face da sua formação ou da sua vida?

2º momento

- Mostrar a foto e falar sobre -

Perguntas: que sensações a foto produz? Que relação tem a foto com o seu processo de formação? Que relação existe dessa foto com a docência em L. P.

- Compartilhamento e Lanche;

3º momento

- Explicar o que representa uma mandala, mostrar mandala prontas;
- Montagem da mandala que represente - formação, saberes e dificuldades da disciplina L. P. (situar a foto em algum lugar na mandala e usar os objetos da caixa)
- Socialização da mandala;
- Agradecimento e finalização.

Planejamento do 4º encontro: 01/09/2018 - 9 às 11 horas.

Tema: Projeto de futuro: construção de saberes

1º momento

- Dinâmica de acolhimento – A sala estará decorada com as mandalas, construídas anteriormente, e em cada canto um pouco de cada ateliê anterior para levar os colaboradores a refletir e avaliar o que viveu, o que sentiu, o que mudou...

2º momento

- A fala (auto)biográfica – Avaliação a contribuição dos ateliês biográficos;
- Refletir sobre ser professor de Língua Portuguesa e a necessidade de construir saberes;
- Apresentação e argumentação do projeto pessoal de cada um;

Perguntas: Querem continuar a ser professor de Língua Portuguesa? Qual a importância de construir saberes sobre a língua?

3º momento

- Apresentar as escritas biográficas feitas no caderno que foi entregue no primeiro encontro. (Quem quiser poderá ler algum ponto da escrita que marcou, que queria compartilhar com os outros)
- Fazer a troca dos cadernos;
- Confraternização de encerramento

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO DE PERFIL****Título do Estudo: PERSPECTIVA FORMATIVA: OS (NÃO) SABERES DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA****NOME:** _____**WHATSAPP:** _____**PSEUDÔNIMO ESCOLHIDO:** _____

Idade/ data de nascimento: _____

Sexo: _____

Estado Civil: _____

Qual a sua formação acadêmica superior: _____

Há quanto tempo você trabalha como professor? _____

Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa? _____

Você participou de algum curso de formação continuada nos últimos cinco anos? _____

Qual? (Se a resposta anterior for sim) _____

Se você tivesse outra opção continuaria sendo professor? Porque?

Obrigada por ser colaborador(a) desta pesquisa

APÊNDICE J**QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO**

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Você participou de quatro encontros todos realizados na Escola Nair D' Esquivel Jandiroba

Primeiro - Com o tema: “**Contrato: sabores e saberes da vida**”, onde firmamos o contrato e explorou-se a **dimensão do sensível – experimentamos sabores, cheiros, exploramos os cinco sentidos.**

Segundo - Com o tema: “**Caminhos: escolhas e saberes da docência em Língua Portuguesa**”, com três momentos distintos – os caminhos, apresentação dos vídeos com três metodologias diferentes e a discussão de como trabalhar certos tipos de conteúdo em sala de aula.

Terceiro – Com o tema: “**Formação: saberes e dificuldades da docência em Língua Portuguesa**”, onde também trabalhamos três momentos, a caixa supressa para garimpar, a relação de uma foto com a docência e a construção e socialização das mandalas.

Quarto – Com o tema: “**Projeto de futuro: construção de saberes**”, onde encerramos os ateliês e fizemos uma reflexão sobre ser professor de Língua Portuguesa e a necessidade de construir saberes, também avaliamos nosso projeto de futuro e nossa continuação como professor de Língua Portuguesa.

Então....

- O que mais te marcou com essa participação?
- De qual encontro gostou mais? Por que?
- Houve estranheza em algum momento?
- Teve algum momento desses encontros em que você sentiu um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude? Qual? Como?
- Houve aprendizagens com essa participação? Quais?