



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

**MARIA DAS GRAÇAS PORTO PIRES**

**SENTIDOS E RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES DOCENTES: UM ESTUDO  
COM PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador/BA  
2023

**MARIA DAS GRAÇAS PORTO PIRES**

**SENTIDOS E RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES DOCENTES: UM ESTUDO  
COM PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Salvador/BA  
2023

SIB/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pires, Maria das Graças Porto.

Sentido e reconhecimento de não saberes docentes [recurso eletrônico] : um estudo com professores que ensinam língua portuguesa / Maria das Graças Porto Pires. - Dados eletrônicos. - 2023.

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

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

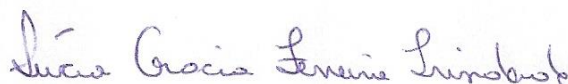
Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Não saber. 3. Sentidos atribuídos. 4. Ação reflexiva. 5. Prática docente. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.6 - 23. ed.

**SENTIDOS E RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES DOCENTES: UM ESTUDO  
COM PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no PPGE



---

**Lúcia Gracia Ferreira Trindade- Orientadora**

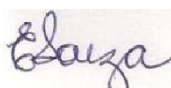
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



---

**Roselane Duarte Ferraz**

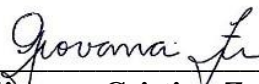
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



---

**Ester Maria de Figueiredo Souza**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



---

**Giovana Cristina Zen**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



---

**Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



---

**Edite Marques de Moura**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Secretaria de Educação de Pernambuco

TESE APROVADA EM: 16/06/2023

Dedico esta tese ao meu Deus – fonte de minha inspiração e salvação.  
A minha família – Marielson, Samir, Aretha e Ana Luiza – que me incentivaram e ensinaram  
a sempre sonhar.

## AGRADECIMENTO

**A Deus** - pela realização deste sonho, o qual, por meio da Fé, e da Sua Misericórdia me auxiliou e sustentou – Meu Salvador, Meu refúgio.

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

**Aos meus filhos Samir, Aretha e Ana Luiza** - 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 aprendi com vocês ao longo da minha vida – meus exemplos.

**A Lúcia Gracia Ferreira** - pelas suas valiosas orientações ao longo da construção dessa Tese, pela dedicação dispensada, pela compreensão nos momentos de adversidades e pelos ensinamentos – minha Ori.

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

**A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Tecnologia de Itapetinga** – pela liberação na hora necessária da escrita da tese – meu apoio.

**A Banca Examinadora** - por aceitarem participar e pelas significativas contribuições, tanto no projeto de qualificação, quanto na defesa dessa Tese – meu corretivo.

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

**Aos meus/minhas colegas de profissão da Escola Paulo Hagge** – por serem importantes na minha formação acadêmica e profissional – meus/minhas companheiros/as.

**Ao grupo de oração dos irmãos/as de fé** – pelas orações que nas horas de tristeza me trouxe a alegria e o bem-estar – meu refúgio.

A todos vocês, **OBRIGADA!**

Lembra que o Senhor uma vez nos falou  
Sobre a promessa de um dia colher?  
O fruto que hoje temos nas mãos  
É o que nos fazia sonhar.  
Com muito trabalho e guardando a visão,  
Às vezes chorando mas sempre com fé  
Valeu a pena esperar no Senhor que mais uma vez foi fiel!

A nossa boca se encheu de alegria  
E a nossa língua de júbilo  
Em toda a terra um canto se ouvia  
Grandes coisas fez o Senhor  
A nossa boca se encheu de alegria  
E a nossa língua de júbilo  
A nossa colheita tem sido abundante  
Cumpru-se a palavra de Deus.

**O fruto que hoje tenho nas mãos  
É o que me fazia sonhar.**

Cântico da colheita: Comunidade Evangélica  
Composição: Carlos Gouveia / Edson Feitosa

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos pelos professores que ensinam Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes e como esse reconhecimento promoveu ação reflexiva nos processos formativos de modo a impactar na atuação docente. Sendo assim, foram elencados três objetivos específicos: conhecer os sentidos atribuídos pelos professores que ensinam Língua Portuguesa (LP), sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes; analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos; analisar os impactos do reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva na atuação docente. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de caráter fenomenológico, de abordagem qualitativa, exploratória e caracterizada como pesquisa-formação. Para a construção dos dados foram utilizadas as narrativas produzidas nos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) realizados em 2018 e no reencontro, realizado em janeiro de 2022, tendo a participação de três professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga, que lecionavam ou lecionaram a disciplina de Língua Portuguesa, mas que não possuíam a formação específica na área de Letras. Os dados foram descritos e organizados em categorias, com vistas a propiciar a compreensão do todo, a partir da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A pesquisa revelou que o não saber caminhava lado a lado no trabalho pedagógico dos professores, sempre fazendo um diálogo com o saber. A reflexão sobre o reconhecimento dos não saberes fizeram reverberar discursos sobre ensinar uma disciplina sem formação específica, revelando que o saber de um professor não reside somente em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas saber reconhecer o que não sabe, para ressignificar sua prática e ser capaz de mudar. Os sentidos dados ao reconhecimento relacionam-se com a compreensão do autoconhecimento e percebemos que os não saberes são saberes construídos no âmbito da experiência profissional, no contexto do trabalho docente, com uma potência capaz de carregar a beleza do saber. Assim, através das narrativas dos/as docentes foi possível concentrar os sentidos e significados dos não saberes em dois grandes eixos: a positividade e a negatividade da docência na LP. Face ao exposto, constatamos a importância de se estabelecer um ofício feito de saberes, pois é a partir daí que se construirá um professor crítico e reflexivo em relação ao seu saber-ensinar.

**Palavras-chaves:** Não Saber. Língua Portuguesa. Sentidos Atribuídos. Ação reflexiva. Prática Docente.



## ABSTRACT

This thesis has the general objective of understanding the meanings attributed by Portuguese Language teachers, without specific training, to the recognition of not knowing and how this recognition promoted reflective action in the training processes in order to impact the teaching performance. Thus, three specific objectives were listed: to know the meanings attributed by Portuguese Language teachers, without specific training, to the recognition of not knowing; to analyze how the recognition of not knowing promoted reflective action in the formative processes; to analyze the impacts of the recognition of non-knowledge and reflective action in teaching practice. In this perspective, a phenomenological research was carried out, with a qualitative, exploratory approach, defined as research-training. To build the data, the narratives produced in the Biographical Project Workshops (BPW) held in 2018 and in the reunion, held in January 2022, with the participation of three teachers working in the Final Years of Elementary School of the Municipal Education Network of Itapetinga were used. , who work or have worked with the subject of Portuguese and did not have specific training in the area of Literature. The data were described and organized into categories, with a view to providing an understanding of the whole, based on the technique of Discursive Textual Analysis (DTA), proposed by Moraes and Galiazzi (2016). The research revealed that not knowing walked side by side in the teachers' pedagogical work, always making a dialogue with knowledge. Reflection on the recognition of non-knowledge reverberates discourses about teaching a subject without specific training, revealing that a teacher's knowledge does not reside only in knowing how to apply theoretical or scientific knowledge, but knowing how to recognize what he does not know, in order to re-signify his practice and be able to change. The meaning given to recognition was related to the understanding of self-knowledge and we realized that not knowing is knowledge built within the scope of professional experience, in the context of teaching work, with a power capable of carrying the beauty of knowledge. Thus, through the teachers' narratives, it was possible to concentrate the senses and meanings of not knowing in two major aspects: the positivity and negativity of teaching in the Portuguese Language. In view of the above, we note the importance of establishing a craft made of knowledge, because it is from there that a critical and reflective teacher will be built in relation to his know-how to teach.

**Keywords:** Not Knowing. Portuguese language. Assigned Senses. Reflective Action. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Estrutura da tese.....	19
<b>Figura 02:</b> Representação dos ABP em ciclos.....	65
<b>Figura 03:</b> Representação do reencontro em ciclo.....	68
<b>Figura 04:</b> Construção das narrativas sobre o percurso da docência.....	70
<b>Figura 05:</b> Ilustração do desenho para construção das narrativas.....	71
<b>Figura 06:</b> Etapas de categorização dedutiva da Análise Textual Discursiva.....	77

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Teses e Dissertações com o tema não saberes.....	35
<b>Quadro 02:</b> Síntese das Abordagens dos não saberes presentes na tese e nas dissertações.....	37
<b>Quadro 03:</b> Pseudônimos, dados sociais dos participantes e sentidos atribuídos.....	60
 <b>ARTIGO 1</b>	
<b>Quadro 01:</b> Processo de categorização.....	86
 <b>ARTIGO 2</b>	
<b>Quadro 01:</b> Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	107

## **LISTA DE SIGLAS**

LP – Língua Portuguesa

ATD - Análise Textual Discursiva

ABP - Ateliê Biográfico de Projeto

CDT - Catálogo de Dissertações e Teses

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

EJA – Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS</b> .....	22
<b>A TRILHA ENTRE SABERES E NÃO SABERES</b> .....	23
1 O lugar do não saber docente.....	25
2 Aula de Língua Portuguesa: relação do saber com o não saber.....	38
<b>ENCONTRANDO CAMINHOS: ESTADO DA ARTE SOBRE OS NÃO SABERES</b> .....	33
1 O percurso do não saberes .....	34
2 Não saber: áreas específicas e didático-pedagógico.....	38
3 Não saber – processo formativo.....	46
4 Não saber - inclusão e suas facetas.....	49
5 O não saber: em evidência e assumido.....	51
6 Saber: demanda da atividade profissional docente.....	53
<b>TECENDO CAMINHOS: ENCONTROS METODOLÓGICOS</b> .....	56
1 A fenomenologia: aspecto filosófico e epistemológico da ATD.....	56
2 Pesquisa: qualitativa, exploratória e pesquisa-formação.....	58
3 Campo empírico e participantes.....	59
4 Instrumentos de produção de dados.....	61
4.1 Ateliês Biográficos de Projetos – ABP.....	62
4.2 Reencontro.....	67
5. Análise dos dados: ATD.....	71
5.1 Análise Textual Discursiva (ATD) .....	72
5.2 O voo das incertezas: fundamentos e técnicas metodológicas da ATD .....	72
5.3 O percurso para chegar às categorias: procedimentos para análise de dados.....	76
5.4 Apresentação dos colaboradores: os escritores de si.....	78
<b>SENTIDOS E RECONHECIMENTO DOS NÃO SABERES</b> .....	80
Artigo 1	
<b>RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	81
1 Considerações Iniciais.....	81
2 Significado e Sentido: saberes e não saberes docentes.....	82
3 Percurso Metodológico.....	85
4 Sentidos e Reconhecimento dos não saberes.....	87
4.1 Não saberes: descoberta e reconhecimento.....	87
4.1.1 Ser professor de LP sem formação específica e sem saberes a ensinar.....	90
4.2 Não saberes: significado e sentido.....	92

4.2.1 Não saberes: sentidos atribuídos.....	95
5 Considerações Finais.....	98
6 Referências.....	99
 Artigo 2	
<b>AÇÃO REFLEXIVA: UM PERCURSO CONSTRUÍDO NA RELAÇÃO ENTRE PROCESSO FORMATIVOS E NÃO SABERES DOCENTES.....</b>	<b>101</b>
1 Considerações Iniciais .....	101
2 Prática reflexiva em ação: reflexões sobre um contexto específico do não saber.....	102
3 Percurso Metodológico.....	106
4 Ação reflexiva e não saberes revelados.....	108
4.1 Não saberes: processos formativos .....	108
4.1.1 Reflexão sobre a formação.....	111
4.2 Não saberes: ação reflexiva.....	113
4.2.1 Reflexão sobre a própria prática.....	116
5 Considerações Finais.....	118
6 Referências.....	119
 Artigo 3	
<b>ATUAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS PROVOCADOS PELO RECONHECIMENTO DOS NÃO SABERES E DA AÇÃO REFLEXIVA.....</b>	<b>122</b>
1 Considerações Iniciais.....	122
2 As práticas docentes e seu lugar na ação reflexiva.....	123
3 Percurso Metodológico.....	126
4 Impactos na atuação docente: não saberes e ação reflexiva.....	127
4.1 Fragilidades e fortalezas: percurso da docência em LP.....	128
4.1.1 Impactos no percurso no ensino da LP.....	131
4.2 Impactos do reconhecimento na atuação docente.....	133
4.2.1 Sentidos da ação docente: os caminhos do fazer.....	137
5 Considerações Finais.....	140
6 Referências.....	141
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
 <b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	<b>159</b>

# INTRODUÇÃO

---

*É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber.*

(RANCIÈRE, 2002, p. 38).

É vestida de consciência, querendo emancipar-me, que encontro com o tema desta pesquisa que se desenhou durante o meu caminhar como pesquisadora e professora no ensino da disciplina de Língua Portuguesa (LP). Pensar na relação do professor com o não saber em tempos pós-modernos e seu impacto no trabalho, em sala de aula, demanda reflexões. Volta-se, então, o olhar em direção ao meio social e às próprias relações do docente com seus não saberes, com suas angústias, com seus desejos e defesas diante de espaços da falta ou vazio, inerentes a qualquer área de conhecimento.

Tomo nas mãos “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” e, entre as (não) lições, pensamos sobre a experiência da aventura intelectual trazida por Joseph Jacotot, na qual o mestre ensinava aquilo que ele mesmo ignorava. Ensinava, portanto, na carência, no desconhecimento, no sombrio ou, talvez, no brilho de quem vê a si e ao outro como sujeitos do aprender, numa igualdade entre quem ensina e quem aprende (RANCIÈRE, 2002), na emancipação que abre os caminhos para aventurar a difícil compreensão de que, em meio aos saberes, haverá lugares para o estranho reconhecimento dos não saberes.

O estranho é exaltado por ser de difícil compreensão e, dessa forma, almeja-se sabedor, e possivelmente não sabedor. Aqui nesta tese, pretende-se com o estranhamento deixá-lo natural, corriqueiro, buscar a simplicidade do olhar cotidiano e, quando se for exaltar o estranhamento, que seja pela agonia do trivial, pelo excêntrico do comum da sala de aula, pelo simples estar na escola, nossa tarefa mais banal. Ora, as ideias de Joseph Jacotot, agora proferidas por Rancière, se opunham a esses dois pensamentos, pois, para ambos, o saber é que se faz instrumento de igualdade. A proposta de emancipação intelectual de Jacotot, então, se punha como questionamento a esses dois modelos comuns entre si, saber e não saber.

Por isso, esta pesquisa alimentou-se de palavras, de significados e dos sentidos que elas trazem, que nos conduziram ao caminho dos não saberes, do fazer que se traduz na fala, do agir, do revelar. Nada de palavras contrárias à ação. Assim, prevaleceram as narrativas das histórias de vidas, sempre marcadas pelo encontro da sua própria história com a do outro, pois através do reencontro e do revisitar a minha história, compreendi os entornos e os sentidos revelados.

No movimento de busca, alguns lugares parecem nos pertencer e queremos neles estar mais. O tema desta pesquisa me envolve e quero estar com ele por instigar aquilo que falta, o vazio, o não saber. É o caso do não saber docente que os professores revelam, descobrem impotentes frente aos desafios contemporâneos da escola e dão sentidos a esses não saberes, numa perspectiva que vai além de um fenômeno biológico e psicológico. Está profundamente marcado pela vida social e suas significações, que não está inserido no interior de um mundo



fechado em si. Na verdade, ele pertence a uma sociedade aberta e em mudança, na qual ainda prevalecem as dominações e relações do saber.

Nesse cenário, o que se problematiza é a necessidade de emancipar ao se formar com o “Mestre Ignorante”, pois aquele que se considera ignorante reside na sua capacidade de aprender por si próprio. Eis a importância de nosso “Mestre Ignorante”! Ele considera a posição de que somos todos dotados de inteligências que nos emancipam à medida que não nos expomos aos métodos explicativos e volantes de ensino, mas nos possibilitam emancipar e refletir sobre o nosso papel na condição de docentes.

Fazer uma reflexão do papel de professor nos contextos escolares é tarefa essencial para a compreensão das complexidades que permeiam e compõem os métodos educativos, pois a concepção de “professor doador” e “aluno receptor” de conhecimento já não cabe mais nessa sociedade atual, contudo, vemos que seu ranço permanece arraigado nos discursos daqueles que resistem à busca da emancipação.

Por ser ancestral e atual, o não saber está presente naquele que busca, e mestre, então, é “[...] aquele que mantém a busca em seu caminho, onde está sozinho a buscar e a faz incessantemente” (RANCIÈRE, 2002, p. 44). Podemos, portanto, afirmar que o não saber é o motor do procurar, e essa procura é o embrião do conhecimento. Para ensinar alguém a trilhar o caminho da procura, segundo Jacotot, é necessário que esse alguém conheça a si mesmo. Então o professor precisa fazer o movimento pendular entre saber e não saber para entender o conhecimento e a aceitação de que se navega por oceanos de incertezas com pequenas ilhas de certeza para “descansar os medos” (MORIN, 2001). Esse navegar torna-se um processo complexo e intenso, porém necessário para a descoberta das nossas possibilidades, pois, enquanto mestres ignorantes, teremos a possibilidade de emancipação.

Ao trazer a ideia do não saber para sala de aula, Rancière (2002) explicita que o ato de ensinar não deve jamais perder a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido. Se, por um lado, tem-se, simplesmente, a ação de fazer passar os conhecimentos do professor para o cérebro daqueles que ignoram, por outro lado, existe a perspectiva de que não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade que o ensino deve se fundar.

Nessa capacidade do ensino, não fiz apenas uma escolha teórico-metodológica. Antes, fui também escolhida por aqueles que revelaram seus não saberes, que aceitaram entender de si e das certezas que os cercavam, mas também com a alegria dos que tropeçam. Além disso, fui envolvida por seus registros narrativos, que fizeram surgir os sentidos por eles apresentados em suas narrativas orais e escritas e revista no processo de análise dos dados. Portanto, da

somatória desses processos, brotaram novos sentidos e percebi o sentido de pesquisar professores que ensinavam Língua Portuguesa (LP), sem a formação específica, porque já estive nesse lugar, e, desse modo, concebo-me o direito de fala.

Certa de minha incompletude, procurei observar, escutar, ler e conversar, numa busca, numa curiosidade de pesquisadora que quer saber mais, que, percebendo não saber, deseja e devora o conhecimento. Assim, se deu o processo da escrita da tese, recortada, alinhavada, construída e desconstruída, tateada por algumas palavras que a experiência vai trazendo. Enquanto isso, vou ficando com a beleza das perguntas insignificantes do nosso não saber, porque elas impõem a necessidade de saber.

Nessa imposição, vejo-me em busca daquilo que não sei, e não saber pode conduzir ao pesquisar e ao descobrir, pois “só o pensador tira partido de seus erros- e sabe-se que a incapacidade de inventar ou a preguiça de pensar faz um homem imitador” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 55). Há de se reconhecer que as lacunas não apenas existem, como também são recantos de produtividade e descoberta. Os não saberes mobilizam, reestruturam essas descobertas e, também, têm a capacidade de criar práticas. O desafio posto pelo ensino da LP na escola leva à percepção de que não precisamos imitar, mas inventar, de que é mister admitir, algumas vezes, que, simplesmente, não sabemos!

O ensino da língua materna é um tema que me acompanha há algum tempo e tenho observado que os saberes dos profissionais de LP necessitam incidir sobre suas práticas docentes. Como escreve Oliveira (2010, p. 37), “[...] enquanto os professores não adotarem a perspectiva 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 língua necessita, então, construir um novo conceito e uma nova imagem do ensino da língua materna. O mesmo autor continua a nos alertar que esses novos momentos pelos quais passa o ensino de LP, exigem do professor novo comportamento, eliminando o modelo de professor como transmissor de conhecimentos e executor de rotinas, colocando-se em posição de agente transformador.

Em minha trajetória acadêmica, estive voltada para o saber docente dos professores de LP, principalmente os professores que lecionam a LP sem possuir a formação na área de Letras. Após o término do Mestrado, em 2019, os questionamentos foram aprofundados, consolidados, reafirmando a minha docência na disciplina de LP, mas, também, foram estremecidos pelo viés teórico-prático da dissertação, que teve os não saberes revelados. Percebi o quanto a proliferação do não saber está presente na educação, especialmente no trabalho de professores. Em todos esses estudos, minha experiência pessoal, profissional e acadêmica tem trazido, de

modo latente, a necessidade do diálogo em torno do discurso do não saber de professores que atuam na disciplina de LP.

Portanto, escrevo sobre o não saber que permeia a prática docente, o não saber que traz sensações de impossibilidade e medo, mas também de transposição, avanços e reconhecimento da necessidade de uma formação adequada, que leve o docente a construir uma prática que seja promotora de reflexão e ações reflexivas. Sendo assim, refletindo sobre o saber, identificamos o não saber, ou seja, à medida que sabemos, vamos descobrindo o que não sabemos, um sempre caminhando ao lado do outro.

É nesse caminhar, que muitas vezes é cansativo na busca por conhecimento, que se impõe a necessidade de saber para ensinar. Esse saber traz também a provocação, incita-nos a perceber nossa incompletude e, assim, descobrimos que o não saber nos atravessa e a procura pelo conhecimento nos mobiliza. Reconheço que a formação deve ser uma constante e é essencial para a busca de novos saberes, porém, o que trago aqui, é a discussão da ausência de saberes tão presente nas narrativas de professores que se veem despreparados para o ensino da disciplina de LP. E esse despreparo se torna uma saída de um lugar que não “lhes pertence” e corresponde àquilo que Rancière (2002) na epígrafe, denomina emancipação e nos ensina a importante lição que tento discutir na incerteza dessa tese: reconhecer o que não sei para, talvez, criar um saber.

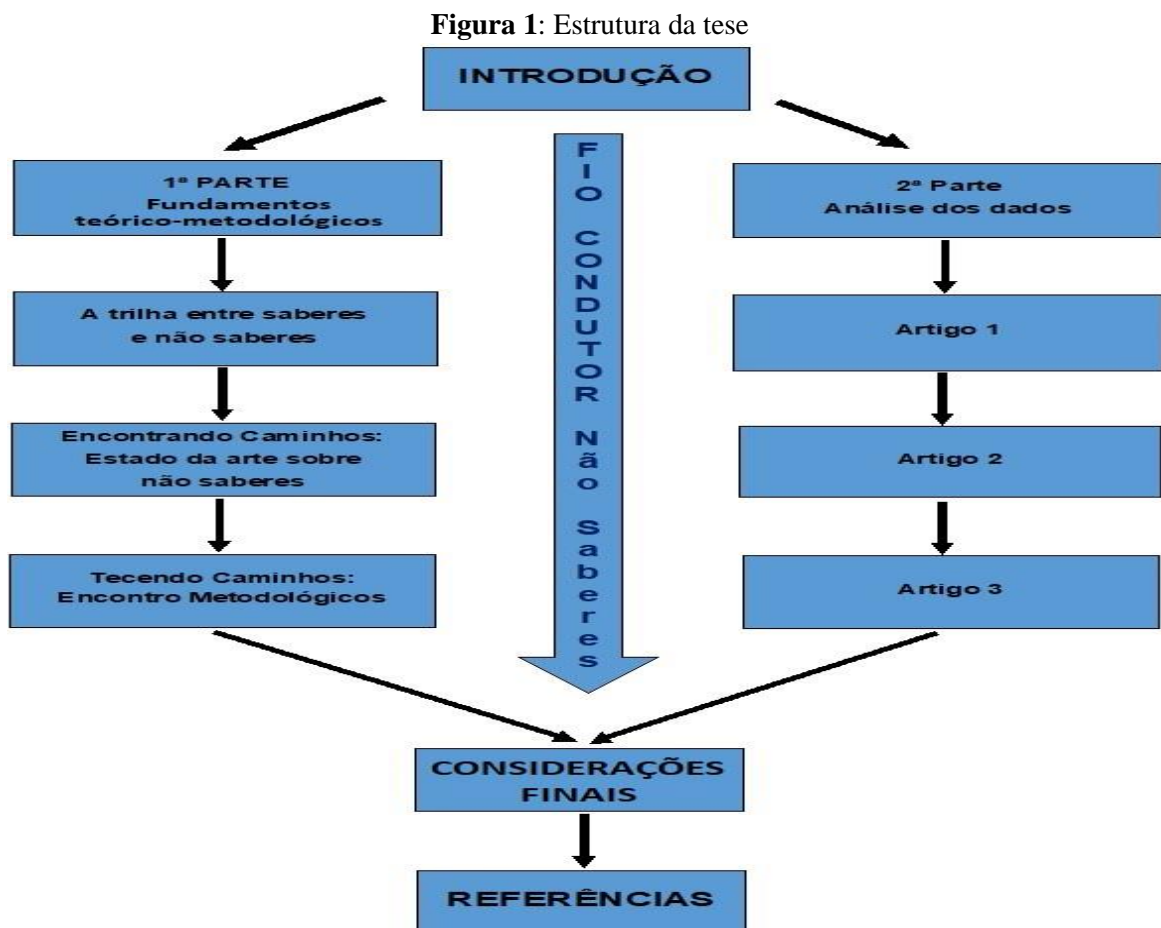
O *corpus* da pesquisa foi elaborado a partir de narrativas orais e escritas produzidas no Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), realizado, em 2018, para a pesquisa de mestrado de Pires (2019) e no reencontro, realizado em 2022, quando foi possível, estabelecer um diálogo reflexivo e uma escuta sensível entre os colaboradores. Para refletir sobre os sentidos atribuídos aos não saberes e conhecer o percurso/marcas da docência (dos colaboradores) na disciplina de LP pós-ateliês e para este estudo mais atual, o tratamento foi realizado a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

Percebendo a retórica comum entre os professores de seu “não saber” e da constante necessidade de formação para o trabalho específico na LP, esta pesquisa apresenta, então, questão que se refere ao reconhecimento dos não saberes: Quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes e como esse reconhecimento pressupõe ação reflexiva nos processos formativos de modo a impactar na atuação docente?

Como objetivo geral temos, compreender os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes e como esse reconhecimento promoveu ação reflexiva nos processos formativos de modo a impactar na

atuação docente. Mais especificamente: conhecer os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes; analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos; analisar os impactos do reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva na atuação docente.

Para alcançar esses objetivos, a tese foi estruturada em duas partes, além da introdução e conclusão, no formato *multipaper*<sup>1</sup> que, em linhas gerais, pode ser compreendido como uma coletânea de artigos, que rompe com a representação tradicional de pesquisa em educação, (BARBOSA, 2015). Nossa organização atende às características defendidas por esse formato, e, segundo Mutti e Kluber (2018), pode ser apresentado em quatro possibilidades. Nesse sentido, adotamos a P1 (possibilidade 1), qual seja: introdução, fundamentos teóricos/metodológicos, artigos (que delimitamos em 3, conforme número de objetivos específicos) e considerações finais do texto no geral. Para uma melhor compreensão, apresentaremos a seguir, a figura 1, com a representação da estrutura da tese.



Fonte: Elaboração própria.

<sup>1</sup> De acordo com Barbosa (2015, p. 351), as dissertações ou teses no formato de coletânea de artigos, além de exercitar o pesquisador, ao meio de publicações em periódicos, também se remete à um grande poder de difusão de resultados das pesquisas.

Como podemos perceber através da figura 1, teremos como corpo da tese: a introdução (razões científicas, pragmáticas e pessoais); a primeira parte com aspectos teóricos e metodológicos; a segunda, com os artigos que apresentaram os resultados e as discussões e, por fim, as considerações finais, transversal a todo o trabalho, as referências bibliográficas utilizadas. Toda a estrutura tem como fio condutor os sentidos atribuídos aos não saberes docentes.

Na primeira parte, percorro o caminho teórico, dividido em três seções. Primeiramente, busco problematizar os não saberes, trilhando o caminho percorrido pelos saberes e não saberes na prática docente; a segunda seção conta com um mapeamento em pesquisas sobre não saberes docentes e, na terceira, são apresentadas as ferramentas teórico-metodológicas de inspiração da ATD.

A segunda parte é composta por três artigos, que podem ser lidos separadamente, nos quais são apresentados os resultados da pesquisa e as análises dos dados, bem como as reflexões feitas no percurso em busca do alcance dos objetivos deste estudo. Pelo fato de cada artigo ter que “falar por si só” (MUTTI; KLUBER, 2018), algumas vezes parece inevitável que alguns assuntos, considerações ou conceitos apareçam tanto em um quanto em outro artigo, contudo isso não prejudica a leitura da tese como um todo.

O artigo 01, nomeado de **Reconhecimento de não saberes: sentidos atribuídos pelos professores que ensinam Língua Portuguesa**, desenvolvido a partir do objetivo específico - conhecer os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes - demarca o reconhecimento dos não saberes e a apropriação do significado dado a eles, o que gerou sentidos e esses sentidos levaram os professores/as a se reconhecerem como seres elaboradores de sua docência, que é inconclusa e transitória, sujeitos autores de suas escolhas. Essas escolhas foram definidas como lugar de insegurança, mas foi nelas também que cada um assumiu seu papel e todos afirmaram posições frente à disciplina Língua Portuguesa.

No artigo 02, nomeado: **Ação reflexiva: um percurso construído na relação entre processos formativos e não saberes docentes**, baseado no objetivo: analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos, foi possível observar que os/as professores/as, ao longo da sua prática não refletiam sobre o que sabiam e o que não sabiam, notou-se a evolução desses professores/as, que passaram a exercer o processo reflexivo e se mostraram preocupados/as com os alunos, buscando compreender sua prática frente a disciplina de LP. Sendo assim, os/as professores/as refletiram sobre seus saberes e não saberes, a fim de mudar sua prática, considerando seus processos formativos ficando claro

que a reflexão sobre a própria prática fez sentido. Os não saberes docentes, também se mostraram como saberes situados, em seus contextos de trabalho, agenciando negociação entre os saberes.

O artigo 03, com o título: **Atuação docente em Língua Portuguesa: impactos provocados pelo reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva**, com vista no terceiro objetivo específico, analisamos os impactos do reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva na atuação docente e essa reflexão mostrou que os professores passam por momentos de fragilidade articulado a suas fragilidades durante o seu fazer docente. Percebeu-se que os docentes, apesar das dificuldades, estavam se adaptando e o impacto do reconhecimento dos não saberes, os fez trilhar outros caminhos, deixar para trás posturas de ensino ora antes reconhecidas como adequadas, sendo possível traçar um novo percurso para as suas docências, o novo que trouxe mais segurança, certos/as do que queriam, sabedores da necessidade, de ressignificar práticas, construindo no cotidiano o valor de se reconhecer como não sabedores.

Trata-se de uma pesquisa constituída a partir de partes integrantes e complementares, composta por uma linha coesa de desenvolvimento, que faz um convite ao elogio da ignorância. Nossa escrita filosófica não tem o objetivo de se anunciar sabida. Sendo assim, em cada artigo, apresento significados, sentidos, reflexão, em um diálogo com autores e professores que também nos chamaram para essa conversa. Escrevo para conhecer o não saber, para além daquilo que todos afirmam já saber.

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS

---

*O ignorante não precisa transpor um abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre, mas apenas cruzar o caminho daquilo que já sabe até aquilo que ignora.*

(RANCIÈRE, 2002, p. 38).

## A TRILHA ENTRE SABERES E NÃO SABERES

*[...] o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição.  
(RANCIÈRE, 2012, p. 14)*

Para iniciar esta seção da tese, escolhemos a epígrafe do livro “O Espectador Emancipado”, onde Rancière volta ao Mestre Ignorante para estabelecer uma relação entre sua obra anterior e a questão do espectador, trazendo à tona a lógica da emancipação intelectual aplicada à relação entre mestre e aprendiz. Tomamos nas mãos a ideia do saber docente como atitude, como vontade, como desafios, como formas de poder para lidar com as provocações contemporâneas da escola, pois estar disposto a saber é buscar formas de conhecer, é entender que não há saber mais ou saber menos, como afirma Paulo Freire (1997), há saberes diferentes.

Rancière (2012), na epígrafe da obra citada, nos convida a refletir sobre nossa postura, enquanto educadores, diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e históricas. Ao mesmo tempo, o autor nos chama à responsabilidade de tomar posição frente ao saber e nos leva a entender a importância de diferenciar o saber do conhecer. Podemos dizer que os saberes docentes são provenientes da história de vida, da formação escolar anterior à formação acadêmica, da formação profissional e da própria experiência profissional.

Nesse contexto, entendemos que o saber docente é plural, diversificado e relacional (TARDIF, 2014), construído desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira. O saber é um dos fatores contribuintes da identidade docente, independentemente da posição ideológica de cada profissional. Sendo assim, se entendermos que a construção do saber é um processo que não se esgota, não se cristaliza e não é linear, reconhecemos nossa incompletude humana; reconhecemos que precisamos saber sempre, pois [...] “o saber não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária” (RANCIÈRE, 2002, p. 12). O saber dá sentido à ação docente, nele se materializa a boniteza do ensinar, a capacidade de abrir, criar, de se posicionar na prática professoral.

Ao carregar essa boniteza, o saber traz a carência de suas limitações, ocupando um espaço importante na ação docente, todavia existem relações que os professores estabelecem com seus próprios saberes, não controlando, não selecionando e nem definindo posições, repetindo sempre o mesmo método e a mesma forma, tentando esconder o verdadeiro sentido do saber - ser capaz de perceber-se participativo em seu contexto político, social e cultural e interpretar a realidade a sua volta. Sem isso, o saber assume uma forma de embrutecimento



(RANCIÈRE, 2002) que não conduz ao conhecimento, pois o saber docente deve ser capaz de desmitificar a hierarquia de inteligências e abalar as fronteiras entre os que julgam saber ou não saber, num encontro de iguais pela falta, pela ignorância, pois não há habilitados ou inabilitados, capazes e incapazes.

Contra essa hierarquia, reivindicamos o direito tanto do estudante quanto do professor de não saber. Como afirma Rancière (2002), o bom professor é capaz de ensinar o que não sabe. Contudo, precisa saber estimular o aluno a desenvolver o seu próprio método de compreensão. Usando sua experiência, seu *jogo de cintura*, o professor é capaz de levar seus alunos a construir conhecimento.

Então, podemos questionar: a experiência se materializa nos saberes? Larrosa (2018, p. 18) nos convida a pensar no excesso de informação que sufoca o conhecimento “como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. Para ele, “como a informação, converteu-se em um imperativo” (p. 19), há um excesso de opinião e essa obsessão anula nossas possibilidades de experiência. O autor escreve que a informação é quase uma ante experiência. Então, conhecimento implica informação, mas também dar-se a conhecer, investigar, desconfiar e saber. Assim, o saber, além de posição, é também um espaço para construção de experiência.

Esse posicionamento pertence ao professor e corresponde àquilo que Rancière (2002) denomina emancipação. Ele nos apresenta um mestre néscio, chamado Jacotot que, tendo contato com estudantes holandeses, decide iniciar suas aulas sem aprender o idioma local, partindo da compreensão que se pode “[...] ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (p. 27). Para tanto, é necessário que seja o próprio mestre emancipado, que ele mesmo se dê conta de sua (in) capacidade, que ele seja capaz de reconhecer os seus não saberes.

Sendo assim, na perspectiva da profissão docente, inclusa em uma sociedade homogênea, - sociedade que foi instalada dentro de um padrão - pode existir espaço para essa emancipação, capaz de assumir a ausência de saberes? Rancière (2002), com a história de Jacotot, nos ensina uma importante lição, esta que discutimos nesta tese, de reconhecer o saber que não possuem para, talvez, criar um novo saber; ou entender os saberes para ser capaz de reconhecer os não saberes.

A emancipação citada por Rancière sai da condição de desterritorializada, surpreende, posiciona e direciona o professor, para encontrar o que este não sabe, o que ainda não ganhou, não deu luz, que é a coragem de emancipar. Para Jacotot, o saber não foi considerado o mais importante, mas o reconhecimento do não saber, que o levou a buscar formas para ensinar uma

língua que ele desconhecia. A esse pensamento, afinamos a ideia de Rancière (2002, p. 39) “não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio”, desse modo, entendemos que esse princípio é o saber. Então, o professor precisa ter domínio dos seus saberes, para entender e reconhecer os não saberes, pois os não saberes surgem da emancipação dos saberes e a inconclusão assumida é um saber fundante da formação docente e da prática educativa.

Saber e não saber parece conflitante, uma divisão binária, uma oposição. Contudo, olhando direito, bem de perto, percebemos que saberes e não saberes se pertencem, pois, ao lado dos saberes, se comportam os não saberes, porque todo conhecimento carrega em si a característica da incompletude, da dúvida, que parece nossa inimiga e, ao mesmo tempo, faz-se amiga, sendo essa parceria a grande mobilizadora do não saber (SEPTIMIO, 2019). Sim! O professor pode errar! A possibilidade do testar, saborear, experimentar porque é errante, porque está em movimento.

No próximo item, deslocamos o olhar para o lugar do não saber docente, um lugar demarcado pela ausência, porque no caminho dos saberes sempre haverá lugar para o não saber.

### **O lugar do não saber docente**

Vamos pensar o não, mais que um advérbio de negação, ao mesmo tempo em que nega, ele também afirma a existência – um não é ausência que se encontra na existência. Assim como na literatura, onde a negação é condição, como explica Levy (2011, p. 23), “é preciso negar o real para se construir a (ir)realidade fictícia”. Desse modo, o advérbio de negação, na construção literária, só se realiza na própria falta e faz dele a sua possibilidade, ou uma insuficiência que gera possibilidade, como no fazer docente no qual, ao reconhecer que não sabe, o mestre possa dizer muito mais a seus estudantes.

Assim, ausências ocupam espaços e se transformam em presenças (KOHAN, 2015). O lugar do **não**, aqui, significa não a substituição, a retirada de um elemento e a inclusão do outro, mas quer dizer “no mesmo lado”. Então, podemos entender uma dupla convivência, uma justaposição, um saber que sustenta o não saber, e vice-versa, pois o não caminha junto do saber, o não mostra a presença de outro saber, como vias paralelas, um ao lado do outro, um sempre ocupando o espaço deixado pelo outro.

Assim como Augé (1994) define os chamados não lugares como espaço de passagem, incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade, também entendemos que o não saber não tem a função de formar identidade, de qualificar. Ele também é um lugar de passagem. Fazendo um contraponto entre o lugar de Augé (1994), como antropológico representante de um tempo

passado e o não lugar um provável futuro, podemos pensar que a relação do saber com o não saber também se caracteriza como antropológico.

No entanto, os não saberes, como os não lugares, nunca existem em sua forma pura, fazendo assim com que o saber nunca seja completamente apagado e o não saber nunca se complete totalmente. Ou seja, os não saberes estão sempre de passagem na vida do docente, sempre fazendo relação entre o que fomos/somos e aquilo em que poderemos nos tornar, ou melhor, aquilo em que estamos nos tornando, pois, os saberes e os não saberes se interpretam, como um grande espaço, onde um traz à tona o outro, ou seja, o que mostra os não saberes é sempre a presença dos saberes.

Podemos dizer que essa presença de saberes abre caminhos para a reinvenção da educação, pois contra o silêncio dos saberes se constrói base para o conhecimento, a emancipação. Na condição de seres históricos inacabados, estamos sempre aptos a aprender, tomamos como exemplo, o tempo pandêmico que nos exigiu grandes mudanças. Como ressalta Ferreira (2022, p. 6), “a sociedade em que vivemos exige o curto prazo, a pandemia nos ensinou que as incertezas, muitas vezes, exigem o longo prazo, portanto, nos obrigou a mudar”, nos levou à descoberta de não saberes e, conseqüentemente, à construção de saberes. Nesse sentido, à medida que construímos novos saberes, sempre surgirão não saberes.

A mesma autora acrescenta que “os saberes são construídos contextualmente, em qualquer cenário somos capazes de aprender e ressignificar” (2022, p. 8). Ainda que “somos, de fato, seres sociais e por isso o não da pandemia como necessidade, que rompe vínculos e nos separa em ilhas, nos afetou tanto (2022, p. 14). O não sempre está presente em nossas vidas. No caso do não saber docente, ele perpassa por grandes transformações e, mesmo não o admitindo, sua existência, provoca mudanças, quebra barreiras e constrói novos saberes. Portanto, “o não que questiona, o não que interroga, o não que exige respostas, o não que exige atitudes, o não que não se contenta, mas faz (portanto esforça, enfrenta e luta)” (FERREIRA, 2022, p. 15). Esse não, sempre presente na vida do docente, tem a capacidade de provocar mudanças e tomada de atitude.

Nessa mudança, é preciso considerar que o ato de ensinar também se caracteriza como ato de aprender (FREIRE, 1996), pois o professor educador-educando também mobiliza saberes que foram constituídos em sua trajetória de vida e de vida profissional, além de construir outros saberes indispensáveis à prática, aprimorando-os no próprio ofício de aprender para ensinar. Então, a construção do saber também se dá na relação dialógica entre professor e aluno, ou seja, entre saberes e não saberes, na qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim, a relação do não saber sempre está voltada para o saber e, nessa relação dialógica, é possibilitado ao professor reconhecer-se como ser inacabado e tomar consciência de seu não saber, em um constante processo social de busca de um novo saber, “[...] tornar-se necessário um novo saber que se distinga daqueles que condicionou as intervenções sociais [...]” (MORIN, 2001, p. 47), um saber com consciência e resistência, com capacidades diversas e oriundas de diferentes saberes, inclusive do reconhecimento do não saber.

Desse modo, ao reconhecer que não sabe, o professor se coloca em pé de igualdade com o aluno e o princípio da igualdade das inteligências, seguido por Jacotot em sua experiência de ensino, destacada por Rancière na figura do mestre ignorante, configura uma oposição à ordem explicadora que mantém o tipo de educação que permanece na contemporaneidade. Jacotot havia antecipado a ideia de que a escola e a sociedade pedagogizada em vez de reduzir a distância entre o saber e o não saber, a ampliava. Na verdade, seria esta distância a base em que ambas as instâncias se sustentariam, a fim de crescer e manter esta condição sempre necessária. Como afirma Freire, “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (1996, p. 24). O saber é, então, procurado por quem o ignora, inclusive o mestre.

O mestre ignorante não sabe mais do que seu aluno, não se antecipa ao aprendiz e pode, portanto, perguntar mais, pode ainda exercer autonomamente sua inteligência. Este mestre pode até mesmo ensinar o que não sabe à medida que questiona e reconhece, sobretudo, o que não sabe. Assim, “[...] um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública” (RANCIÈRE, 2012, p. 07). O que esse mestre ensina, ao não saber, é a busca do saber, para ele e para os alunos, pois “[...] o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender” (RANCIÈRE, 2002, p. 18). É, nesse sentido da distância do saber e do não saber, que tomemos consciência daquilo que ignoramos, fato que o faz se abrir ao mundo e aos outros, fazendo-o mover-se em permanente busca do conhecer. O não saber existe em uma via ou em um lugar daquilo que existe, numa ausência que dá sentido à existência.

E, na busca de um sentido, o sujeito tropeça na contradição da ausência e, então, reconstrói o caminho para significar, para se (re)inventar. Assim, nessa reinvenção ou invenção, acontece a construção, porque somos capazes de simbolizar essas ausências para trazer à tona a existência, ou seja, pela ausência percebe-se a beleza da fertilidade do não saber docente.

Pensando sobre esse entrelaçar de ausências, percebemos o despreparo dos professores e a deficiência de uma formação/capacitação, capaz de superar as limitações impostas pela

ausência/fragilidade/insuficiência das políticas educacionais que interferem, negativamente na relação ensino/aprendizagem. Ensinar, portanto, na ausência, no desconhecimento, no escuro, é enxergar o outro como sujeito do aprender, numa igualdade entre quem ensina e quem aprende (RANCIÈRE, 2002), para ser capaz de deixar as amarras educacionais impostas e construir uma prática com liberdade, sem as amarras da hierarquia do ter que saber.

Nas palavras de Larrosa (2018, p. 12), “se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre [...] tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer”. Portanto, prática professoral tem a ver com o criar, com a força do desejo do encontro entre os saberes e os não saberes, para construir um caminho com liberdade e coragem de reconhecer não saberes.

Vamos pensar sobre essa liberdade como um professor que traz a dificuldade de ensinar um aluno que não tem conhecimento prévio, por exemplo, não estaria também o professor nesse mesmo lugar de ignorância? Onde estaria o conhecimento prévio do professor com relação aos conhecimentos que podem ser aprendidos? Não seria a aula, um lugar de constante ausência? Ausência do saber prévio dos alunos, ausência de uma prática professoral em lidar com aluno sem conhecimento? O não saber sempre vai caminhar junto com o professor, pois é nessa ausência de saberes que se constroem caminhos para a busca do saber. O lugar do não saber é ao lado dos saberes, ou seja, nos saberes encontramos acesso para os não saberes, pois, transitar entre o saber e o não saber significa uma ramificação de via dupla, um trânsito em que os sentidos se remetem entre si, circulando nos limites do saber em direção ao não saber. Nesse caminho, a aula se processa como uma constante relação do não saber com o saber, o que veremos no item a seguir.

### **Aula de Língua Portuguesa: relação do saber com o não saber**

O sentido do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) deve ser o de propor ao aluno uma reflexão quanto ao processo dinâmico da linguagem e o sentido que esta pode produzir em diferentes contextos. Segundo Bakhtin (2011), o uso da língua acontece em forma de enunciados orais e escritos e as esferas de uso da língua escrita e falada elaboram tipos estáveis de enunciados. O autor nos mostra que a comunicação verbal se constitui através dos gêneros textuais: pois “os gêneros são frutos de um uso comunicativo da linguagem na sua realização dialógica, de modo que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações, nem trocam palavras, porém, trocam enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 298). Então, o professor, na sala de aula, usa de enunciados para ensinar, transformando-os em objetos de

aprendizagem. Sendo assim, esses enunciados contemplam habilidades essenciais nas aulas de Língua Portuguesa, a saber: a oralidade, a leitura e a escrita.

Ainda para o mesmo autor, “é possível afirmar que tanto um romance, como um simples diálogo informal são enunciados que se diferenciam em primários e secundários” (2011, p. 264). Nesse sentido, os gêneros textuais, de acordo com a visão de Bakhtin (2011), são todos os textos, orais e escritos, que circulam socialmente. Diante disso, ensinar Língua Portuguesa é, antes de tudo, compreender as concepções de linguagem a partir de uma visão histórica, cultural e social, para, assim, permitir que os gêneros textuais se concretizem como mecanismos de socialização para se tornarem, de fato, ferramentas de ensino-aprendizagem. Com isso, podemos dizer que o ensino de LP não diz respeito apenas aos aspectos referentes ao saber didático e pedagógico, mas também a um conceito relacionado à constituição do sujeito na sua atividade interativa, na vivência em sociedade, composta pela linguagem.

Sendo assim, no processo de ensino aprendizagem, como afirma Gauthier, Bissonnete e Richard (2014), o professor precisa estar apto a proporcionar um aprendizado que compreenda duas grandes funções: a da gestão da classe e a da gestão da aprendizagem. A primeira se refere à promoção de valores e comportamentos e a segunda compreende a aprendizagem de conteúdo. Então, na sua atuação docente, o professor mobiliza saberes que auxiliam tanto em sua formação, quanto em sua emancipação. Porque saber ensinar LP não é a mesma coisa que saber explicar as construções gramaticais (OLIVEIRA, 2010), mas ser capaz de também levar em conta a vida cotidiana, pública, artística do aluno, trazer para o espaço da sala de aula situações sociais, pois:

A sala de aula não é um lugar restrito à exposição de conteúdos. Essa compreensão é imprescindível para o planejamento das práticas de ensino com a linguagem. As falas da sala de aula são falas marcadas, na acepção de discursos, isto é, produções ideológicas situadas em tempo e espaço definidos. A sala de aula é um espaço de situações sociais em que os agentes sociais (professor e aluno) expõem valores e objetam escolhas, impregnando as suas falas com negociação dos sentidos (SOUZA, 2009, p. 99).

Entre o ensinar e o aprender, há muito mais do que meras ou mesmo organizadas explicações, porque é possível, que as explicações possam, às vezes, constituir o maior fator impeditivo do aprender. Ainda existe o fato de o ensino de LP ter um grande diferencial em relação a outras disciplinas, por exemplo o professor de história usa a LP para ensinar história, já com a disciplina de LP, o professor usa a língua para ensinar a própria língua.

Podemos dizer que o ensino de LP não se configura somente como metodológico, mas também social, conceitual, pois abarca diferentes concepções de linguagem. Então, a aula de LP pode ser compreendida como espaço discursivo, exigindo do professor um saber que lhe

proporciona a capacidade de refletir, de emancipar para estimular a interação professor-aluno em diferentes situações práticas (SCHÖN, 2000). Nessa perspectiva, inferimos que o conhecimento ou o saber não é algo que existe pronto, acabado, autônomo à realidade. É por meio da linguagem que os saberes docentes são constantemente (re)construídos. O ensino de Língua Portuguesa deve estabelecer premissas que privilegiem um ensino focado na leitura, (compreensão e interpretação), na análise linguística e na produção textual.

Faz-se necessário um saber capaz de incentivar o estudante a compreender o sentido de desenvolver as habilidades de ler e escrever textos segundo a norma culta padrão, bem como a conscientizar-se do seu papel na sociedade e, por ser também um usuário da língua, levá-lo a refletir que precisa dominar os processos de comunicação, sejam eles orais, escritos e em diferentes situações de convivência social, de maneira a construir autonomia, fazer suas escolhas, ter um posicionamento crítico, atuando como um cidadão diante da realidade vivenciada. Mendes e Castro (2008, p. 9) nos alertam que:

Ensinar língua materna exige saberes diversos. A começar por saber que língua é essa que se pretende ensinar, a quem e como se deseja ensinar. Exige também o conhecimento do que se constrói fora da língua e a partir dela, em um contínuo exercício de integrar os saberes da língua e os construídos na experiência da vida que se vive. Língua heterogênea, sujeitos diversos, múltiplos saberes.

Sendo assim, convém afirmar que a aula de LP deveria assentar-se para o desenvolvimento e sistematização da gramática interiorizada pelo aprendiz, mas também deve estimular a adequação dessa gramática a suas situações de uso. Também deve assentar-se em possibilitar a esse aluno o uso funcional da língua, nos aspectos sociais, culturais, políticos etc.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa não deve ser encarado como algo “acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 2005, p. 27), uma vez que as estruturas linguísticas devem, por assim dizer, ser apresentadas e explicadas aos discentes com base no uso real a que elas se prestam nas diferentes situações da comunicação.

Refletindo sobre o posicionamento do professor na sua prática de sala de aula para, assim, proporcionar um ensino de Língua Portuguesa, Martins (2006, p. 34) defende a ideia de que o aluno para aprender precisa atuar sobre o objeto da aprendizagem. Conforme a autora:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

A prática de ensino de Língua Portuguesa deve ser norteada no estudo do código linguístico e estar atenta para privilegiar a norma padrão, mas sem desvalorizar o que o aluno traz consigo que são suas experiências, vivências do meio social em que vive.

No entanto, para que o aluno possa compreender que a escrita depende de normas prescritas, faz-se necessário que, na sala de aula, por meio do diálogo orientado pelo professor, esse tenha a oportunidade de analisar a língua em uso e, assim, possa construir novos conhecimentos. Ao analisar situações reais, terá a oportunidade para aprimorar e, ao mesmo tempo, adquirir uma linguagem que vai se moldando à norma padrão, uma vez que, ao interagir com o objeto de aprendizagem, neste caso com a norma culta padrão, o aluno vai percebendo que, em determinados contextos, ele precisará mudar sua linguagem. Cabe, portanto, ao professor de LP viabilizar o acesso do aluno a esse universo circundante socialmente e ensiná-lo a ampliar, aprofundar o uso da linguagem. Para isso, exige-se cada vez mais o domínio efetivo dos saberes.

Neste trabalho, estamos considerando a importância de o professor de línguas construir uma nova imagem e uma nova visão da linguagem. Uma visão mais contextualizada com o meio social do aluno, ou seja, um novo saber, porque a aula de LP deve estar desligada de colocações vazias. A aula de Línguas deve dar vazão ao pensamento, ao criar um espaço preenchido de leitura, escrita e conversação. Esse pensar reposiciona a aula como um lugar também de não saberes, portanto, esse espaço emancipa, dá passagem, por ser aberto ao erro, à invenção e ao risco (SEPTIMIO, 2019), visto que os saberes e os não saberes são pontos sempre presentes na aula de língua.

Essa presença de saberes e não saberes é fundamental para estabelecer um diálogo entre alunos e professores, pois, na aula, há de se considerar que sujeitos diferentes têm demandas diferentes, que, na aula de LP, os saberes sempre farão relação com os não saberes. Durante a aula de LP, todas as nossas surpresas, confianças e expectativas são colocadas à prova e, nesse momento de confrontos, crescemos profissionalmente e traçamos os caminhos dos saberes, sempre relacionando aos não saberes. Lançar-se nessa empreitada solicita do professor posicionamentos sobre o saber construído e mais com o que esse sujeito faz a partir do não saber.

Esses não saberes acabam por formar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não podem ser previstas antecipadamente, mas acabam interferindo quando os professores estão ministrando as suas aulas, por exemplo, como lidar com o medo dos alunos e a insegurança de ministrar uma aula de LP. Podemos dizer, que no contexto de uma aula de LP, esses não saberes aparecem também na condição de anseios, convicções, sentimentos e



preocupações que emanam de acordo com o contexto e o ambiente da sala de aula, pois: “[...] é na busca e no reconhecimento das lacunas do seu próprio fazer que se constitui o saber. É no âmbito da experiência que nos fazemos sujeitos que (não) sabem” (SEPTIMIO, 2019, p. 35). É justamente na necessidade de saber que se baseia a importância do não saber.

A relação entre saber e não saber se dá, na falta, em meio às lacunas, nos terrenos movediços dos caminhos trilhados pelos professores/as, onde se conjugam concepções e crenças sobre a própria língua e sobre modos de ação, de ensinar e aprender (MENDES; CASTRO, 2008). Esses professores se embarçam entre saberes e não saberes que não cessam de clamar por uma reflexão diária, nesse vasto universo pluricultural que é a sala de aula.

No caso do professor de LP, o opositor é não enxergar que “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” (PIRES, 2019, p. 43). Nesse sentido, o saber não existe de modo isolado, mas na relação com o não saber. É preciso, então, conhecer essas possibilidades da LP, pelos saberes.

Sob essa perspectiva, conhecer o contexto de atuação, o que sabe e o que não sabe, é fundamental para compreender a relação que se estabelece entre os sujeitos, nesse espaço-tempo de sala de aula, porque, na lógica pedagógica, o não saber é apenas um saber ainda não conhecido; o não saber como outra versão do saber.

## **ENCONTRANDO CAMINHOS: ESTADO DA ARTE SOBRE OS NÃO SABERES DOCENTES**

Remeto a este estudo como aquele que nos possibilita trilhar um caminho, neste caso aqui, o caminho do conhecimento. Para ampliar o nosso campo de visão a respeito da problemática que trazemos nessa investigação, buscamos conhecer produções científicas que se assemelham ao que nos propomos realizar. Delimitamos esta busca, apenas dissertações e teses, tendo em vista o arsenal de dados que são produzidos. Assim, entendemos que esse tipo de busca contribui para auxiliar na justificativa sobre o objeto de estudo e para situá-lo no campo científico, além da sua contextualização.

Os estudos e investigações que envolvem determinado tema ou área do conhecimento buscam integrar resultados de pesquisas e articular análises realizadas no intuito de explicar incoerências, identificar lacunas e contradições a respeito de uma temática ou convergências. Nesta perspectiva, compreendemos que o estado da arte é importante para situar e problematizar estudos acadêmicos. Para Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa envolve o:

[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...] (FERREIRA, 2002, p. 259).

De acordo com a autora, nas pesquisas denominadas “Estado da arte”, o pesquisador lida com maneiras particulares de abordagem de determinado tema, frente a uma gama de trabalhos que possuem características similares, de modo que seus aspectos possam ser apreciados de diferentes formas (FERREIRA, 2002).

Segundo Romanowski e Ens (2006), a importância desse tipo de pesquisa deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que se constituem em uma etapa de suma importância para o desenvolvimento de qualquer tipo de investigação. Assim, trata-se de contribuir com a organização e análise, na definição de um campo, de uma área, além de indicar possíveis contribuições às pesquisas e de requerer reflexões, pois trata-se de um processo contínuo de análise dos dados, discussão e estudo teórico, para compreensão dos fatores que levam ao conhecimento de uma temática. Ademais, essa construção favorece tanto a leitura da realidade sobre a qual se está discutindo na academia quanto a constituição da fase exploratória de uma pesquisa.

Assim sendo, fazer esta investigação nos permitiu um olhar mais amplo sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, trouxe-nos possibilidade de enxergar novos caminhos para entender o tema que pretendemos desvelar, enfim possibilitou-nos a uma nova reflexão. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 158), este tipo de pesquisa “permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico”. Dessa forma, baseados no que foi descrito anteriormente, o nosso intuito é conhecer o que vem sendo estudado sobre o objeto desta pesquisa - os não saberes docentes.

## 1. O percurso do não saberes

Antes de iniciar o percurso da pesquisa, destaco aqui dois estudos, cujo foco incidiu sobre os não saberes docentes e foram publicados nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), e analisados na pesquisa de mestrado (PIRES, 2019; 2020).

O primeiro, intitulado *Sobre a reprodução do não saber*, de autoria de Ana Maria Falsarella (2012), buscou conhecer o perfil, os saberes e as representações sociais de professores/alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade privada. Teve como foco a ampliação da discussão sobre os níveis defasados de habilidades e conhecimentos observados na produção escrita desses professores/alunos. O segundo artigo “*A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes*”, de autoria de Leiva de Figueiredo Viana Leal (2016) refere-se aos critérios de (não) saberes de professores de Língua Portuguesa, o estudo revelou uma ausência de saberes referente à capacidade de uso da linguagem e à compreensão do que eles ensinam. Assim, esta seção tem como objetivo analisar teses e dissertações que dialogam com o tema desta pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

A busca foi realizada no Catálogo de Dissertações e Teses (CDT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>. Tomamos como referência para a pesquisa o descritor “não saberes”, sem recorte de período, sem filtros e com aspas, foram encontrados 14 trabalhos – 12 (doze) dissertações e 2 (duas) teses. Inicialmente, realizamos a leitura, de todos os títulos e resumos. Após a leitura, usamos para critério de escolha aqueles que abordassem o tema “não saberes docentes”, assim eliminamos cinco (4 Dissertações e 1

---

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> - busca em junho de 2021.

tese) estudos, ficando 09, destes 8 eram dissertações e uma era tese que abordavam sobre os não saberes docentes e que se encontram descritos no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Teses e Dissertações com o tema não saberes.

Nº	Auto(a)	Título	Ano/IES	Tese/ Dissertação
01	Herika Nunes Torres Fonseca	Os números racionais nos anos iniciais do ensino fundamental: investigando saberes docentes	2008 UFMG	Dissertação
02	Natalia Costa Leite	Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de língua estrangeira em educação de jovens e adultos	2013 UFMG	Dissertação
03	Leticia Coelho dos Santos	Ensino de Zoologia e a Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a prática docente	2016 UESB	Dissertação
04	Daniela Azevedo de Santana Vieira	Relatórios Descritivos do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias: o que eles registram?	2016 UNIRIO	Dissertação
05	Luzilene Fontes do Nascimento	O currículo da educação infantil em Mossoró-RN: uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação	2018 UERN	Dissertação
06	Deytivan Oliveira Cardoso	Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a deficiência visual no cerne da questão	2018 UFBA	Dissertação
07	Maria das Graças Porto Pires	Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa: perspectiva formativa	2019 UFBA	Dissertação
08	João Batista Nunes Brito	Saberes e “Não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no Campus Ouricuri do IF Sertão- PE	2019 UFBA	Dissertação
09	Carolline Septimio	Elogio da ignorância e o (não) saber docente na escola inclusiva	2019 UDESC	Tese

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

O quadro posto revela que o não saber docente, como foco nas dissertações e teses, só começou a aparecer nos estudos a partir dos anos 2000, tendo a sua primeira dissertação defendida no ano de 2008, sobre o ensino da Matemática. Após cinco anos temos a segunda

dissertação, em 2013, sobre o estudo de Línguas na Educação de Jovens e Adultos. Também é perceptível uma modesta intensificação nas pesquisas a partir de 2016, com duas pesquisas, com mais duas em 2018 e três em 2019.

O quadro também mostra que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas no Estado da Bahia um total de quatro produções, três dissertações pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e uma dissertação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O segundo estado que mais publicou foi Minas Gerais com duas dissertações pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Destacamos que a única tese encontrada no Catálogo, abordando o não saber docente foi publicada pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), esta faz uma reflexão sobre os (não) saberes dos professores para ensinar estudantes com deficiência. Para análise destas pesquisas, buscamos nos resumos e nas palavras-chave, aquelas que abordaram, especificamente, os não saberes dos professores.

Ao concluirmos a leitura de todas as dissertações e da tese por completo, observamos que são de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e que, para produção de dados, fizeram uso de instrumentos de pesquisa como questionário, diários de bordo, conversas informais, observação, ateliê biográfico de projeto e, na sua maioria, com entrevista semiestruturada. As pesquisas indicaram uma grande pluralidade de olhares e o uso de abordagens diversificadas para tratar os não saberes, de modo que eles sejam revelados, sem necessariamente serem ditos pelos docentes, ou seja, os não saberes são revelados à medida que os saberes são colocados em ação ou são verbalizados, exceto em duas das pesquisas (FONSECA, 2008; PIRES, 2019), pois nestas os não saberes são claramente revelados pelos docentes. Entendemos que as discussões se complementam e colocam o não saber em evidência, num campo historicamente centrado, contudo não refletido.

Com o objetivo de reunir as ideias centrais dos autores, bem como analisar as áreas que as entrelaçam na discussão sobre os não saberes, dividimos as pesquisas por abordagens e áreas de conhecimento, descritos no quadro 2.

**Quadro 2:** Síntese das Abordagens dos não saberes presentes na tese e nas dissertações.

Abordagens de não saberes	Área
<p><b>Não saber - áreas específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não saberes docentes sobre os números racionais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (FONSECA, 2008).</li> <li>- Não saberes docentes nas Formações Discursivas dos professores da Educação de Jovens e Adultos para busca de propostas pedagógicas para o ensino de língua estrangeira (LEITE, 2013).</li> <li>- Não saberes docentes de Língua Portuguesa (PIRES, 2019).</li> <li>- Não saberes docentes sobre o Ensino de Ciências e Zoologia na Educação do/no Campo na pedagógica da Alternância (SANTOS, 2016).</li> </ul>	<p>Matemática</p> <p>Linguagem</p> <p>Ciência</p>
<p><b>Não saber – processo formativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não saberes didáticos/pedagógicos referente ao ofício dos professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão – PE Campus Ouricuri (BRITO, 2019).</li> <li>- Não saberes de professores na escrita dos relatórios descritivos para o processo avaliativo de alunos no ciclo de alfabetização (VIEIRA, 2016).</li> <li>- Não saberes docentes sobre novas concepções curriculares no trabalho pedagógico da infância (NASCIMENTO, 2018).</li> </ul>	<p>Formação</p>
<p><b>Não saber - inclusão e suas facetas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não saberes docentes sobre inclusão, deficiência visual, Sistema Braille, Tecnologia Assistiva e outras especificidades repercutiam nas experiências escolares com alunos cegos (CARDOSO, 2018).</li> <li>- Não saberes sobre como lidar com alunos com deficiência e sobre o papel da inclusão (SEPTIMIO, 2019).</li> </ul>	<p>Educação Especial</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Podemos perceber pelo quadro que os não saberes docentes perpassam por várias áreas do conhecimento. Não saberes sobre números racionais na área de matemática, linguagem, ciência, formação e inclusão, concepções curriculares, formação discursiva, escrita e saberes pedagógicos de professores. Também percebemos que os não saberes caminham por várias modalidades e níveis de ensino sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e perpassam pela formação inicial e continuada dos professores.

Estas abordagens favorecem a apreensão da variedade de perspectivas e de visões sobre os não saberes docentes que compõem o conhecer como fruto contínuo, mas duvidoso, que não decorre exclusivamente de um saber docente determinado. Posto isto, discutimos as ideias postas pelos/as autores/as, a seguir, por área de conhecimento.

## **2. Não saber: áreas específicas e didático-pedagógico**

Diante dos dilemas e não saberes demonstrados nas pesquisas analisadas, percebemos que as revelações desses não saberes também se intensificam nas áreas específicas, como Matemática, Português e no ensino na Educação Infantil. As dissertações que revelaram não saberes e as inseguranças dos professores no ensino específico de suas áreas de atuação (FONSECA, 2008; NASCIMENTO, 2018; PIRES, 2019). Não desconsideramos a importância dos saberes experienciais desses professores, mas estas pesquisas revelam que eles não são suficientes para garantir uma prática que traga total satisfação e segurança aos próprios professores, que necessitam de outros saberes [específicos] e reconhecem a carência de saberes dentro das suas especificidades.

Nessas dissertações os professores apontaram não conseguir trabalhar conteúdos específicos que seriam necessários para o processo ensino/aprendizagem. Podemos perceber nas análises dos pesquisadores que os professores não alcançaram bons resultados porque os conteúdos não foram lecionados, então, os alunos ficaram com um déficit de conteúdos, pois estes são “passados” usando a “regra” exposta nos livros didáticos. Mas é interessante perceber que os professores, apesar de estarem habituados a resolver os exercícios didáticos sempre da mesma maneira, também buscavam soluções para tentar suprir a falta dos não saberes específicos da sua área. Quanto a isso, Nóvoa (1995) afirma que não há indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, que sempre faz relações com os saberes e experiência da docência, portanto, a formação do professor é um processo de construção de identidade que inclui as dimensões pessoais e profissionais.

Sendo assim, podemos indagar: Será que a experiência na docência pode suprir as lacunas referentes aos não saberes específicos? Podemos notar nos estudos encontrados que existem saberes referentes à prática e de experiência, contudo, não são suficientes para abranger e suprir os saberes que são necessários e importantes para o ensino específico de cada área exposta nas pesquisas. Mas também percebemos que os professores articulam seus saberes e isto acaba sendo um caminho para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize. Segundo Antunes (2008), um grande professor é um professor articulador, capaz de construir múltiplos olhares sobre sua realidade. O saber experiencial foi aperfeiçoado pelo saber referente ao conhecimento de cada área e os não saberes foram supridos com a prática desses professores. Podemos ver, portanto, a necessidade de valorizarmos os diferentes saberes na formação do professor.

Nas análises empreendidas nos estudos selecionados, fica claro a existência de um não saber disciplinar, pois, os professores, em algumas pesquisas, demonstravam não saber e em outras evidenciaram alguma conclusão equivocada de algum conteúdo, ou seja, foi perceptível a explicação de conceitos referentes as disciplinas específicas lecionados erroneamente. No entanto, também percebemos que os docentes já são conscientes da necessidade de atentar para as diferentes relações existentes entre o saber e a ação cotidiana na sala de aula. Quanto a isto, Tardif e Gauthier (2002, p. 213), fazem entender que:

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial.

Esse dizer dos autores contribui para entendermos o porquê de os professores agirem de forma distinta em situações semelhantes. Eles já sabem como devem agir, porém, como ainda não internalizaram esse saber, às vezes, as situações passam despercebidas. Encarando por esse ângulo, podemos compreender que sempre haverá não saberes no cotidiano dos professores.

Percebemos que o saber experiencial contribuiu para que os professores adquirissem segurança e um *habitus* professoral e permitiu que esses transitassem entre os conteúdos específicos com certa tranquilidade, pois, as pesquisas mostraram diferentes situações de aulas, disciplinas e conteúdos, que possibilitaram a cada professor a oportunidade de refletir de forma consciente, sobre os diferentes saberes e não saberes específicos de cada área de conhecimento.

De um modo geral as pesquisas revelaram inseguranças, desconhecimentos e confusões conceituais, denotando superficialidade e fragilidade das bases conceituais, legais e teóricas, por parte dos professores. Apesar do esforço e do cuidado que cada pesquisa analisava nas falas dos professores/as, pudemos constatar que ainda existem não saberes referentes ao conhecimento específico e também, referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo em sua prática.

Não basta que o docente tenha os saberes específicos das áreas do conhecimento e os saberes de experiência<sup>3</sup>. Também é necessário que tenha os saberes pedagógicos e didáticos, que são importantes para ensinar. Neste processo, os professores/as desenvolvem sua própria forma de agir e ao fazerem isso, produzem modos próprios de lidarem com sua turma, constituindo seu arcabouço de saberes didático-pedagógicos.

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo saber de experiência baseado em Silva (2021).



Dois terços das pesquisas analisadas, fazem referência aos não saberes didático-pedagógicos, saberes esses que são construídos na sala de aula, no lidar com os alunos no processo de aprendizagem, na organização curricular, na avaliação e em outros momentos e espaços. Tardif (2002) esclarece que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade de cada um, ou seja, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com sua história profissional, com as relações que estabelecem com seus alunos em sala de aula. Entendemos que o trabalho docente exige articulação de vários saberes e constitui-se como um momento de intensas reconstruções que se dão diante das vivências da prática cotidiana.

Tardif (2002) também ressalta que é impossível compreender a natureza do saber desses profissionais sem colocá-los em íntima relação com o que fazem, pensam e dizem nos espaços de trabalho cotidiano e defende que a questão do saber dos professores não pode estar separada das outras dimensões do ensino, ou seja, nem do estudo, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores, nem do contexto no qual os professores estão imersos. Portanto, cabe ressaltar que o saber dos professores deve ser percebido em íntima relação com seu trabalho na escola e na sala de aula.

Leite (2013) mostra em sua pesquisa que os professores não sabiam fazer intervenção didática, não sabiam mediar didaticamente a língua inglesa e remeter a sua importância, tomando como ponto de partida a realidade dos alunos e a importância dessa língua na EJA. Assim, faltava a esses professores/as um saber didático referente a mediação da matéria para contribuir com a motivação dos alunos para aprenderem outra língua que não era a materna. Também lhes faltavam saberes relacionados ao ensino específico da modalidade EJA, o que pode ter provocado prejuízos ao ensino, pois ao lecionar na EJA, os/as professores/as devem dotar-se de conhecimentos sobre essa modalidade para compreender as especificidades presentes nela. Contudo, na pesquisa, Leite (2013) percebeu que a falta destes saberes dos/as professores/as reverberava sentidos negativos como, por exemplo, sendo um trabalho menor, periférico ou marginal. Consideramos que a falta de saberes didáticos-pedagógicos se relaciona diretamente com a questão do saber-fazer docente.

Identificamos nas pesquisas feitas por Fonseca (2008), Santos (2016), Brito (2019) e Septimio (2019) que elas apontaram, a partir dos resultados das investigações, a prevalência de um não saber relacionado a mediação didática, pois os professores participantes não sabiam mediar conteúdos matemáticos sobre números racionais e não sabiam aspectos conceituais que consideravam a modalidade de ensino, educação do campo e sua forma de organização pedagógica – pedagogia da alternância, por exemplo. Podemos falar então de um não saber-fazer, não saber-ensinar, didaticamente; de um não saber realizar a transposição didática,

transformando o saber técnico em saber ensinado; de um não saber-ensinar alunos com deficiência, desvencilhando o olhar do aluno deficiente, não se interessando em mediar o conhecimento para ele, por acreditar que este não iria aprender. Assim, percebemos que o saber didático existente no arsenal dos professores era insuficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, apesar da falta desta prática se relacionar a outras questões.

A pesquisa realizada por Vieira (2016) mostrou uma ausência na organização do trabalho pedagógico, na forma de avaliar. Os professores não sabiam realizar a descrição das aprendizagens dos alunos, remetendo a uma falta de conhecimento sobre sistematização e registro escrito. Vivemos em uma sociedade que tem uma cultura gráfica e estes professores tinham nível superior, portanto, saber escrever para realizar seu trabalho de avaliar era necessário, assim como saber fazer uma avaliação descritiva clara e objetiva faz parte do saber pedagógico essencial na ação do professor. Porém, nos relatórios descritivos não se percebia clareza no que os professores queriam dizer. Segundo Sampaio:

A distância ainda existente entre o pensado e o praticado revela-se nas ações cotidianas. Mas a alteração e a ampliação de modos aprendidos de compreender a avaliação distanciando-se, cada vez mais, de uma concepção sob a ótica da homogeneidade não pode ignorar as contradições, os conflitos e os ainda não saberes, constitutivos desse processo (SAMPAIO, 2010, p. 82).

A avaliação pode explicitar saberes e ainda não saberes dos alunos no processo de construção de conhecimentos, também pode despir os caminhos do trabalho pedagógico dos/as professores/as, revelando quais percursos podem ser percorridos. Nesta pesquisa, Vieira (2016) trouxe à tona a visão dos professores/as sobre a avaliação descritiva e mostrou que eles/as não conseguiam realizá-la na prática cotidiana.

A investigação feita por Cardoso (2018) mostrou o planejar como elemento do trabalho pedagógico. Saber planejar para todos, atendendo as demandas dos alunos, com adaptação das explicações e atividades, compõe o saber didático-pedagógico. Com tudo isso, os/as professores/as expressaram não terem saberes suficientes para organizar um planejamento para uma prática inclusiva e atender, por exemplo, alunos com deficiência visual. Neste ínterim, percebemos, mais uma vez, um não saber referente ao conhecimento didático-pedagógico. Para Pimenta (2012) os saberes pedagógicos podem contribuir com a prática docente, quando forem movimentados a partir do fazer na sala de aula. É possível observar que, os saberes e os não saberes são pontos principais para constituir um diálogo sobre o trabalho do professor no ambiente escolar.

As sete pesquisas mostravam um ensino distante da realidade dos alunos. De maneira explícita foi possível perceber que os/as professores/as não trabalhavam em uma perspectiva didática-pedagógica favorável a aprendizagem dos estudantes, deixando transparecer lacunas neste aspecto, evidenciando assim, um não querer saber.

Considerando a aula um lugar de constantes saberes e de não saberes, podemos entender que sempre haverá algo do desconhecido dentro da sala de aula, mas não há lugar para o não querer aprender ou para o não querer saber, pois estamos falando da escola, do ensino que se configura, por excelência, espaço privilegiado de construção, mobilização e legitimação de conhecimentos e saberes. Desse modo, a investigação de Septimio (2019) denuncia, além do não saber, um não querer dos professores/as, ou seja, eles/as não sabiam e não queriam aprender. A pesquisa traz dados sobre o lugar da ausência, ou seja, da falta do querer saber.

Referente a pesquisa de Septimo (2019), entendemos que o não querer se trata de um lugar que foge do habitual ensino, uma vez que importa querer saber, saber sobre o aluno, sobre que o ele tem; saber sobre a prática; saber sobre o que é estar em uma sala de aula, ou seja, o professor pode não saber, mas não pode não querer saber, pois saber é inerente a profissão de professor que se faz a partir de uma profissionalidade. Constatamos também que o determinismo do não querer não dá espaço para a busca do aprender ou para superação do não saber.

Septimio (2019) traz uma nova visão sobre o saber e aponta que o não querer saber acaba por justificar o não saber e a inércia dos professores/as. Nesta perspectiva, o exercício da prática profissional destes professores exigia deles conhecer a deficiência do aluno, por exemplo, e que eles se abrissem para um novo modo de olhar que, inclusive, deu origem ao não querer saber, materializado na incerteza, na insegurança da prática docente. Ou seja, se os professores se dessem conta ou se importassem com a deficiência do aluno, então isto exigiria deles construir saberes para lidar com tal questão. Então, os professores sabiam que necessitavam conhecer sobre seus alunos com deficiência, contudo, não queriam olhar para essa necessidade. Larrosa (2018) retrata que o não querer olhar acaba nos interrogando, levando muitas vezes à recusa; dessa forma, o susto do enxergar o não saber gerou uma forma de saber - o lugar do não querer saber.

Para entender esse lugar do não querer, buscamos em Larrosa (2018) um suporte, principalmente quando o autor remete a experiência como uma viagem na qual se pode escutar o inaudível, ou seja, uma metáfora que se refere a uma não lógica. Quanto aos professores, como é possível você ver e não querer olhar? Septimo (2019) aponta que aqueles professores não queriam. Eles não queriam saber além daquilo que já sabiam, ir além do que afirmavam

saber, por isso entendemos que havia ali a construção de um saber que não quer saber.

Os/as professores/as pareciam ignorar o fato de o aluno, relatado no trabalho de Septímio (2019), ter deficiência, mostrando que eles/as “têm um saber de não querer saber, de não ter que ver, quase uma resistência que ignora aquilo que sabe” (SEPTÍMIO, 2019 p. 117). Não ignora, no sentido de não saber, mas no sentido de saber e recusar; saber que não sabe e não querer ver; não saber para ignorar. Ou seja, não querer saber como se nada soubesse e não querer saber aquilo que precisava saber. Os saberes e os não saberes dos professores devem ser o ponto de partida para reflexões e para busca do querer.

Segundo Tardif (2014), o saber é heterogêneo, e os saberes docentes abarcam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Também, o saber pode ser caracterizado como temporal, pois é estruturado no decorrer da carreira docente e é subjetivo. Contudo, cada docente, a partir de sua experiência e formação, cria um perfil próprio, contemplando teorias de ensino e instrumentos por ele escolhidos e construindo saberes.

Na abordagem sobre os não saberes matemáticos, a pesquisa de Fonseca (2008), apresenta uma discussão sobre a compreensão que estabelecem formas como: pedagogia da matemática, metodologia da matemática, didática da matemática e prática de ensino de matemática e como elas alteram o saber profissional do professor de matemática. Assim, alguns conceitos matemáticos podem se relacionar ao cotidiano, outros não. O fundamental é saber que a Matemática é uma maneira de pensar e construir um raciocínio e a matemática escolar deve operar com os significados concretos das frações e de outras interpretações, para que o aluno alcance, eventualmente, a ideia abstrata de número racional.

O professor não pode ser considerado como o único, nem mesmo o principal responsável por um ensino matemático fragmentado, conforme indica toda a discussão dos dados organizado por Fonseca (2008). Entretanto, apesar de todos os outros fatores envolvidos, o professor tem um papel fundamentado no desenvolvimento das habilidades básicas da população brasileira, a qual tem um acesso cada vez mais generalizado e prolongado à educação escolar, especialmente, aos conhecimentos matemáticos.

Tentando encontrar caminhos de como os saberes e não saberes sobre os números racionais se manifestam na fala e na prática das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa situou esses “não saberes” no interior do processo da educação matemática escolar ao invés de concebê-lo, pura e simplesmente, como uma falta em relação ao conhecimento matemático científico. Usou o termo não saberes para se referir às lacunas existentes, quer nos saberes experienciais, quer disciplinares, referentes ao

conhecimento pedagógico do conteúdo das professoras ao ensinar números racionais.

Assim, os não saberes se ligam às dificuldades demonstradas quanto aos conhecimentos da matemática escolar que envolvem os números racionais. Seria ainda um não saber a dificuldade de relacionar os números racionais a outros conteúdos matemáticos e, ainda, não conseguir perceber a sua relação com as situações distintas no cotidiano do aluno. Esses não saberes referentes aos conteúdos matemáticos são de situações relacionadas aos saberes e não saberes das professoras, considerando aspectos mais gerais de formação e de relação com a matemática. Em algumas situações, chegaram a expressar, claramente, que não sabiam trabalhar com determinado conteúdo ou que não entenderam o que certo subconstruto representava.

Essa ausência de saber se evidenciou não somente nas observações da pesquisa, mas também na própria fala das professoras. Esse fato confirma a existência de não saberes relativos ao conhecimento da matemática escolar e relativos ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Não saberes também percebidos na área de linguagem.

A linguagem tem seu próprio caminho, pois o seu o significado não existe a priori e só os seres humanos são capazes de singularizá-la. Nesta área, composta por dois trabalhos, foi exposto o delineamento da constituição dos não saberes referentes aos professores que trabalham com Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A pesquisa de Leite (2013) abre a discussão sobre as representações do sujeito-professor acerca de sua própria prática, sobre o projeto EJA, sobre o aluno da EJA, sobre o lugar da língua estrangeira para o aluno da EJA. Mostra um professor “perdido” dentro de tramas discursivas sem “nunca” saber o que é falado, ou seja, quem e o que constitui a língua estrangeira, como essa língua é representada para esses professores e, de maneira geral, como contribuirá para a reflexão sobre a construção de verdades em determinados campos do saber.

Assim, o trabalho busca relacionar o ensino da língua estrangeira a fatores culturais e interdisciplinares, na medida em que investiga o efeito de possibilidade de reflexão conferida à aprendizagem de línguas. Lançar-se nessa empreitada, solicita do sujeito posicionamentos subjetivos, menos sobre o saber produzido e mais com o que esse sujeito faz a partir do não saber. Foi realizado a partir da ótica foucaultiana e voltada a encadear a relação gerada entre a produção discursiva e a não neutralidade da formação de saberes e práticas discursivas do que diz respeito ao não saber.

Os professores ressoaram dizeres provenientes de discursos circulantes mostrando que a aprendizagem na EJA está relacionada a um trabalho técnico que leva o aluno apenas à repetição. Nos dizeres e procedimentos dos professores, fica claro que eles constroem os

métodos de ensino sem pensar ou refletir sobre esses métodos, não porque desejam isto, mas porque não sabem fazer essa reflexão.

A pesquisa de Pires (2019) remete a constituição dos não saberes dos professores que ensinam Língua Portuguesa (LP), descreve os caminhos que determinaram a trajetória desses professores e mostra os não saberes expostos por eles. A investigação apresenta revelações de profissionais dispostos e indispostos a lecionar a LP e a relação disso com sua própria vida, que considera, também, que os sujeitos se identificaram uns com os outros e com isso, assumiram seus saberes e não saberes, suas impermanências diante da vida e da docência.

O estudo traz à tona professores que conseguem, em meio às dificuldades, vencer as barreiras de lecionar uma disciplina sem a formação específica, com não saberes disciplinares da Língua Portuguesa e sem conhecimento pedagógico do conteúdo. Ainda, retrata as concepções de ensino e de linguagem assumidas pelos professores colaboradores que coadunam com uma formação sem ou com reflexividade insuficiente no exercício da função. Os professores mostraram ter construído no decorrer da vida, saberes para ensinar, mas com ausência de saberes a ensinar LP.

As duas pesquisas consideram não saberes de professores da área de linguagem, como constroem os métodos de ensino e como os saberes docentes auxilia-os no processo educativo e como a falta de saber pode provocar mudanças entre o ensinar e o aprender. Processo visto na pesquisa sobre não saber docente, referente ao ensino de Ciências, que apontou fatores para as várias possibilidades de realização do trabalho educacional sobre a Conservação da Biodiversidade no ensino de Ciências e Zoologia na Educação do/no Campo nos princípios da Pedagogia da Alternância. Santos (2016) dividiu a pesquisa em quatro áreas de conhecimento: concepções de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; organização didático-pedagógica da Pedagogia da Alternância; articulação de saberes e fazeres e práticas educativas para o ensino dos animais.

Na análise das entrevistas com os professores acerca das suas concepções sobre Educação do/no Campo, ficou evidente que eles assim a entendem apenas como sinônimo de ensino. Em nenhuma das falas foi identificado o conceito de Educação do/no Campo em seu sentido mais amplo de ação educativa para os diferentes povos do campo, fundamentada nos conhecimentos, valores, saberes, modos de vida nas formas de trabalho.

Os professores demonstraram desconhecer o marco legal orientador da modalidade pedagógica da Alternância, dificultando, desta forma, a inserção de temas da realidade dos estudantes no currículo de Ciências da escola e, conseqüentemente, os professores não conseguiram dar visibilidade aos saberes cotidianos dos discentes nem tão pouco, saber se os

conhecimentos adquiridos na escola estão contribuindo para mudanças em suas realidades.

Assim, os resultados apresentaram caminhos que ainda precisavam ser percorridos para a melhoria da discussão acerca da Educação do/no Campo e da Pedagogia da Alternância no Ensino de Ciências, pois foi constatada a existência de não saberes de professores para o ensino desta disciplina e que a prática pedagógica dos professores de ciências precisava ser rediscutida para melhor atender esta modalidade.

Deixar de dialogar com o conhecimento local no que se refere ao ensino de ciência para os povos que vivem no e do campo, acaba sendo um erro, pois este conhecimento não poderá ser dissociado da realidade do planeta que, além de estar ligada aos avanços tecnológicos.

As pesquisas revelaram a existência de não saberes docentes sobre os números racionais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (FONSECA, 2008), não saberes docentes nas Formações Discursivas dos professores da Educação de Jovens e Adultos para busca de propostas pedagógicas para o ensino de língua estrangeira (LEITE, 2013), não saberes docentes de Língua Portuguesa (PIRES, 2019) e não saberes docentes sobre o Ensino de Ciências e Zoologia na Educação do/no Campo na pedagógica da Alternância (SANTOS, 2016). Essas pesquisas trazem discussões voltada para temas atuais que são altamente relevantes para o ensino em cada área do conhecimento.

### **3. Não saber – processo formativo**

As três pesquisas selecionadas nesta abordagem apontam não saberes presentes no ofício desafiador do trabalho docente, oriundas, principalmente, de lacunas do processo formativo. Estas se localizam não diretamente no ensino, mas são neles evidenciadas, visto que os saberes [e não saberes] são ali mobilizados. Brito (2019), Vieira (2016) e Nascimento (2018), trazem à tona a importância da formação e evidenciam os desafios relacionados ao modo como se organiza a prática pedagógica, o perfil dos profissionais de educação envolvidos e o imperativo de sua formação inicial e, especialmente, de sua formação continuada.

A pesquisa de Brito (2019) apresenta não saberes didáticos/pedagógicos dos docentes não licenciados, trazendo o olhar e a concepção desses docentes no que tange à formação. A investigação apontou que a maioria dos docentes não licenciados demonstra, de forma muito tímida, a necessidade da busca da formação pedagógica. Também sinalizou que uma parte dos profissionais não associava a questão da evasão escolar dos alunos com a atuação pedagógica, pois havia desistências devido à forma como a mediação didática acontecia, constatando uma acomodação por parte de uma parcela destes professores que, visivelmente, não se motivavam

para participar dos processos formativos e melhorar sua prática.

Percebemos que os aspectos da formação continuada de professores que possuem formação em bacharelado ou tecnólogo se fazem relevante, assim destacamos as contribuições de Pimenta e Lima (2011, p. 210) quando enfatiza que “saber didática é, pois, ter desenvolvido uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitem agir em situação”. As atividades pedagógicas organizadas pelos professores para promover o contato do aluno com o conhecimento produz situações de aprendizagem que podem contribuir para tornar a escola um espaço mais significativo, criativo, que dialoga com interesses e necessidades dos alunos.

Vieira (2016) analisou os não saberes de professores na escrita de relatórios descritivos para o processo avaliativo no ciclo de alfabetização. Um saber necessário para o exercício da profissão docente, já que a alfabetização exige a descrição diagnóstica do que o aluno vem aprendendo. A pesquisa mostrou o não saber dos professores, sendo este não saber compreendido no silêncio e no não dito ou, aqui no caso, no não escrito nos relatórios.

Os relatórios descritivos com sua redação pautada nos conteúdos programáticos com base em alguns objetivos propostos por bimestre, para determinadas áreas de conhecimento, não evidenciavam as singularidades das crianças, não registravam os processos de ensino/aprendizagem durante esse período, tampouco davam pistas sobre os saberes e aprendizagens das crianças. Assim, a atividade avaliativa, como demanda da atividade profissional docente tornava-se deficitária e incompleta. Avaliar descritivamente, não mensurando o conhecimento nem reduzindo a números, é uma atividade que compõe a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, por isso a importância de saber diagnosticar a aprendizagem dos alunos e sintetizar na escrita.

As três professoras pesquisadas do ciclo de alfabetização da escola “L” não tinham clareza sobre a função/necessidade do relatório descritivo. Um documento que deveria registrar o processo de construção de conhecimento da criança na escola, com uma análise sobre os avanços e as dificuldades encontradas durante o processo. Os conhecimentos considerados relevantes para serem registrados nos relatórios descritivos se referiam aos conteúdos/objetivos de português e matemática, pois abarcavam aspectos da leitura e da escrita e sobre as operações matemáticas, sendo que as outras áreas de conhecimento não apareciam nas descrições, ou seja, não eram tomadas como relevantes. Sendo assim, podemos perceber que as professoras demonstravam não saber descrever o relatório.

Através das entrevistas, as professoras se diziam preocupadas com uma avaliação contínua, diagnóstica, que levasse em consideração a aprendizagem de cada criança, mas os



relatórios escritos sobre as crianças não demonstravam isso. Podemos reconhecer uma lacuna formativa no processo profissional dessas professoras, visto que saber escrever tecnicamente e pedagogicamente é um conhecimento essencial e necessário para pessoas que têm o nível superior completo; para professor, então, é indispensável. Esta pesquisa mostra que essas professoras não estavam conseguindo ver essas crianças como sujeitos de suas ações; não estavam conseguindo enxergá-las como sujeitos da aprendizagem, da avaliação, da prática educativa, com direitos e saberes.

Quanto à pesquisa de Nascimento (2018), que buscou conhecer os saberes e não saberes docentes sobre novas concepções curriculares no trabalho pedagógico da infância, evidenciou no primeiro momento, insegurança a respeito do embasamento teórico sustentador das práticas curriculares. As falas de um modo geral exprimiam inseguranças, desconhecimentos e confusões conceituais, denotando superficialidade e fragilidade das bases conceituais, legais e teóricas, por parte das professoras.

A pesquisa-ação de Nascimento (2018) destacou as conexões entre o “saber fazer e o fazer sabendo” (p. 147). Esta evidenciou que a maioria das professoras já realizava práticas curriculares atualizadíssimas, ousadas, abertas e flexíveis ao protagonismo e ao encorajamento das crianças. Contudo, estas práticas vão de encontro às vivências que se configuram como promotoras da constituição da autonomia da criança e de sua capacidade de atuar, de opinar, de intervir, de querer, que deveriam ser expressas na fase do desenvolvimento consoante a idade. Os dizeres, da maioria das professoras, revelam muitos saberes, um deles e, talvez o mais importante de todos, é o reconhecimento do não saber sobre o currículo da educação infantil.

Há um movimento reflexivo sobre o que é feito sobre o planejamento, o desprendimento de conhecimentos e práticas já consolidadas, assim as professoras não tinham conhecimento sobre suas práticas curriculares. Não conheciam aspectos referente ao brincar, ao conhecer-se, ao expressar, ao conviver, ao participar e ao explorar como sendo os direitos de aprendizagem da criança, presentes em documentos oficiais como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2010; 2017). A pesquisa mostrou que a dificuldade maior é a quebra da própria resistência do professor em libertar-se dos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados por eixos, áreas ou campos do conhecimento para se adaptarem a forma de organização do trabalho pedagógico que é próprio da Educação Infantil.

Nesta abordagem o processo formativo do professor se mostrou carregado de lacunas, sendo importante pensar no cenário nacional político educacional para formação continuada. Sendo assim, é pertinente enfatizar que a escola pode e deve ser o lugar de formação e

aprendizagem. Nóvoa (2009, p. 30) destaca que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. À medida que os docentes trocam conhecimentos, fazem reflexão sobre seus saberes e vão construindo habilidades para desenvolver o ofício da docência com mais propriedade, ou seja, fazer sabendo.

#### **4. Não saber - inclusão e suas facetas**

Esta abordagem aponta fatores dos não saberes sobre a inclusão e as dificuldades dos/as professores/as para lidar com alunos com deficiência, sendo uma dissertação com estudo de caso de Cardoso (2018) e uma tese de Septímio (2019).

O estudo de caso analisou as contribuições de uma proposta de formação continuada para professores sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, abordando a importância da preparação profissional “*in loco*” e suas implicações no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Essa proposta tinha como foco as práticas pedagógicas e deveria mobilizar aspectos formativos de modo a contribuir para que os professores (re)pensassem a promoção da aprendizagem e da inclusão. Ficaram claros o despreparo dos professores e a ausência de uma formação/capacitação para a efetivação da educação inclusiva, mais especificamente, referente ao atendimento nas classes comuns, que aponta para o descumprimento do que determina a lei (CARDOSO, 2018).

Na pesquisa, se evidenciou que alunos com deficiência visual necessitavam de uma grafia específica e de um ensino que atendesse às suas necessidades, para isso os profissionais regentes e de apoio especial precisariam estar sempre se atualizando, buscando novas formas de atender essas particularidades. O professor regente da sala de aula não tinha, necessariamente, a obrigação de conhecer o sistema *braille*, pois havia materiais e intérprete para realizar a mediação professor-aluno, mas era imperioso que ele fizesse as adaptações didáticas para atender as demandas pedagógicas que incluíssem as dificuldades apresentadas pelo aluno com necessidades especiais. A elaboração de planos de aula adaptados é fundamental para buscar um melhor rendimento escolar do aluno, assim como se faz necessário ter uma postura inclusiva.

Quanto a isto, percebemos que o/a professor/a não sabia nem fazer a adaptação nem conhecia a importância desta para a aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, é importante que o professor conheça e reflita sobre a natureza do seu trabalho e quais saberes ele necessita

construir e mobilizar em sua prática (TARDIF, 2014).

O fato de os professores expressarem que, em sua trajetória profissional, não foram capazes de dotarem-se de “experiências inclusivas significativas”, ou melhor, não tinham saberes suficientes para uma prática inclusiva no atendimento aos alunos com deficiência visual, diz muito sobre como [não] vem ocorrendo a inclusão. Essa pesquisa apontou que uma escola inclusiva se faz com mudanças atitudinais, com professores preparados, com sistemas educacionais integrados, entre outros.

A investigação de Septímio (2019), única tese selecionada na busca, apresenta o lugar do não saber docente reverberado nas falas dos professores sobre estudantes com deficiência presentes nas salas de aulas. Traz um não saber justificado através do olhar para deficiência, tornando o aluno ainda mais deficiente, deixando de ver o que o aluno tem além da sua patologia.

Com base nas narrativas dos professores, foi possível compreender também a potência do não querer saber, ou seja, não sabiam aspectos referentes à Educação Especial e Inclusiva, mas também não queriam aprender. Nesse sentido, os achados da pesquisa mostram que o não saber é quase um desleixo, um acontecimento descomprometido e descompromissado, ou seja, um despreparo de quem não quer olhar para outro, não quer ver, não quer saber. Um não saber que pretende a rebelião, um saber que quer perder-se. O referido autor observa que:

No espetáculo da aula, não há transmissão do saber do professor ao aluno. Há algo “entre” que ambos desconhecem. Há algo que os une. Se a aula põe movimento às coisas, há um saber de ignorância também no sentido de que o professor ensina o que não sabe porque não faz sentido ensinar o que já sabe (SEPTÍMIO, 2019, p. 112).

O professor não sabe como ensinar o aluno com deficiência e acredita que o aluno não aprende o que ele tem para ensinar. É a lógica do não saber pedagógico, do não querer saber, ou seja, ir além do que pensamos saber, do que dizemos não saber e do que queremos não saber. É como ignorar as experiências, os conhecimentos construídos.

Os saberes docentes em Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre a deficiência visual se tornam pertinentes à medida que são pensados no intuito de melhorar os processos de inclusão, pois “o saber é sempre um saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p.11). Cabe aqui pensar em um saber do professor que seja inventor. Desse modo, nos pontos a seguir discutiremos dados que foram percebidos no processo geral de análise das pesquisas.

## 5. O não saber: em evidência e assumido

As evidências das análises das dissertações e da tese revelaram um não saber que permeia a prática docente, trazendo percepções de contradição e receio, mas também de adaptação, de avanços, de reconhecimento à complexidade da construção dos saberes. Charlot (2000) acrescenta um ponto de vista sobre essa complexidade da construção de saberes, quando aponta que qualquer tentativa para determinar o saber faz surgir um sujeito, que mantém com o mundo uma relação mais aberta do que a relação com o saber. Com isso, “procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60). O saber docente não poderia, portanto, ser visto como autônomo da relação que os professores estabelecem com o não saber, e não deveria ser simplesmente considerado como o domínio de técnicas e de conteúdos obtidos na sua formação acadêmica que, por si só, dificilmente permitirão ao professor alcançar mais autonomia e independência.

As análises remetem ao contexto de saberes e de não saberes vivenciados pelos professores, que vêm sendo questionados e deslegitimados; contudo, o que essas pesquisas sugerem é que, idealmente, na formação do professor deveriam ser, explicitadas [e vistas] diversas relações existentes entre os saberes da formação e saberes das diferentes situações vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, o processo de aprendizagem aconteceria de uma maneira mais significativa para os professores e, conseqüentemente, para os seus alunos. Para alcançar essa autonomia, proposta por Charlot (2000), o conhecimento dessas técnicas e conteúdos adquiridos/construídos na Academia deverá ser confrontado com diversas situações para resolver problemas reais do cotidiano, deixando o não saber fazer fluir como um novo saber.

As pesquisas mostraram o não saber inserido e vivenciado na ação transformadora da educação, isto é, durante o processo de mobilização dos saberes docentes, os professores vivenciaram o não saber e este não saber se concretizava não na aplicação do conhecimento teórico ou científico, mas sim, na falta do “manejo” para transformar este conhecimento em um saber complexo e articulado ao contexto em que ele é mobilizado/construído. Convém lembrar, só negamos algo se o conhecemos; sendo assim, para que o não saber seja reconhecido, é necessário que o professor passe a ser participante ativo na construção do seu próprio saber, ou seja, à medida que constrói saberes, entende-os e descobre os não saberes.

Os dados da pesquisa, por meio da análise da tese e das dissertações, assumiram o não

saber direta ou indiretamente; em algumas pesquisas isso foi dito explicitamente, em outras foi observado pelos pesquisadores que fizeram a inferência e as considerações sobre esta assunção. Contudo, percebemos a importância do saber do professor, pois esta categoria profissional é cobrada por ele. Assim, podemos dizer que o saber se caracteriza como seu principal artifício para a docência, não podendo ser trabalhado, como critica Pimenta (1999, p. 24), “[...] em blocos distintos e desarticulados”. Portanto, o saber do professor precisa ser um saber que, além de trazer segurança deve ser o motor articulador para o ensino e a aprendizagem.

Ensinar é fazer escolhas em interação com os alunos e essas escolhas dependem da experiência, dos conhecimentos, das convicções e das crenças dos professores, do compromisso que fazem e de suas representações a respeito dos alunos. Ou seja, ensinar envolve uma diversidade de saberes; sendo assim, podemos indagar: o que autoriza um professor a lecionar um conteúdo que diz não saber? Podemos inferir que a experiência da prática seja capaz de produzir saberes que também revelam não saberes.

Se a prática produz saberes, o professor aprende algo com sua prática. Mas será que essa prática é o suficiente para que os docentes se sintam aptos para processar a seleção dos conteúdos que ensinam? Será que essa prática docente tem ensinado aos professores como fazer conexões daquilo que ensinam com o cotidiano dos alunos? Para responder essas questões, Tardif (2002) fala que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem (TARDIF, 2002, p. 178).

É interessante observar que essas colocações sobre o saber docente trazem segurança no cotidiano do professor, contudo, nem sempre o papel do professor é reconhecido no desenvolvimento social dos saberes. Para que o papel transformador do professor se concretize, é necessário que ele passe a ser participante ativo na construção de seu próprio saber, através da relação com o mundo, porque só assim conseguirá fazer conexões dos conteúdos entre si e a realidade vivida por ele e por seus alunos.

É preciso mencionar ainda que fazer com que um conteúdo de ensino se torne mola propulsora a qualquer desenvolvimento ou transformação social requer do docente um nível de envolvimento suficiente para também envolver seus alunos. Sendo assim, podemos considerar que a fragmentação ou a predominância de alguns conteúdos sobre outros traz

consequências que comprometem o processo de formação desses professores. Todas as nove pesquisas aqui analisadas evidenciaram falas dos professores que remetiam a difícil passagem entre o término da formação inicial e o início da prática docente, denunciando a inexistência de uma conexão entre estas duas etapas (formação inicial e início da carreira), pois eles não sabiam o que fazer com as teorias e não tinham a menor ideia de como trabalhar em sala de aula. Então, muitos dos seus saberes foram construídos durante o processo de ensinar, como nos afirmam Moreira e David (2005, p. 42) “[...] a prática produz saberes; ela produz, além disso, uma referência com base na qual se processa uma seleção, uma filtragem ou uma adaptação de saberes adquiridos fora dela, de modo a torná-los úteis ou utilizáveis”.

Compreendemos que todos os saberes apontados por Gauthier *et al.* (2013) são necessários ao ensino sendo estes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Destacamos os saberes da tradição pedagógica, os quais podemos entender como o saber da prática pedagógica, necessário para dar aula. Ainda, evidenciamos os saberes da ação pedagógica que não se faz sem prática. Em outra direção, Freire (2011) amplia ainda mais a discussão sobre os saberes necessários à prática educativa. Entre vários saberes ele cita: “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica” (FREIRE, 2021, p. 101). Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também ressaltam que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes derivados de diferentes fontes. Os saberes estudados pelas dissertações e pela tese revelaram que há, em ascensão, uma dicotomia entre teoria e prática que impede os professores de avançarem no seu fazer docente; evidencia o conhecimento teórico, mas que este não se concretiza. Também que estes professores, ao falarem de saberes, muitas vezes, revelavam não saberes, inclusive, ratificado pelas suas práticas.

## **6. Saber: demanda da atividade profissional docente**

Os saberes docentes devem ser ponto de partida para uma prática reflexiva, saberes que são exigidos pela sociedade atual e que colaboram para uma educação de qualidade e promoção da mudança no processo de ensino e de aprendizagem. É evidente que os saberes docentes tendem a ser acompanhados das inquietações, das reflexões que permeiam os processos de ensino e de formação docente, capazes de proporcionar oportunidades de aprendizagem.

Para que essa oportunidade de fato se concretize, os saberes docentes devem ser mobilizados de modo a possibilitar aos alunos a aquisição dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e artísticos. Contudo, atualmente estamos passando por tempos sombrios na educação, com ameaças à democracia e retiradas de direitos essenciais para uma educação de qualidade, o que tem ameaçado o fazer-saber dos professores. Podemos citar entre muitas, a Reforma do Ensino Médio do governo federal que ignora os saberes essenciais para o processo de ensino, admite que indivíduos com o chamado “notório saber” possam lecionar. Isso se configura numa total desregulamentação e desvalorização do trabalho do professor.

Não estamos dizendo que “professores” sem licenciatura ou outro curso de nível superior não possuem saberes, mas entendemos que também lhes faltam saberes essenciais e necessários no processo de ensinar específicos de um profissional – o professor – e de uma formação – a licenciatura ou a formação pedagógica-, como o saber para o ensino que exige a realização da transposição didática, que transforma o saber técnico em saber ensinado (BRITO, 2019). Todos nós temos não saberes, não sabemos tudo, mas isto, por si só, não justifica a necessidade ou não de uma formação pedagógica, pois tem a ver com outras questões que são mais amplas e que se referem à docência como profissão. É justamente por isso que não é possível defender uma formação de professores aligeirada, superficial e desconexa do saber didático-pedagógico e das teorias educacionais.

Sendo assim, é importante que o professor, licenciado ou não, continue buscando saber, num intenso, contínuo e permanente processo de formação, pois é importante que tenhamos clareza de que a atividade docente não se atém só ao domínio de conteúdos de áreas afins à formação ou à experiência profissional, mas também a saberes diversos oriundos de diversas fontes. Para ser professor, é indispensável, além de conhecer o conteúdo das diversas áreas de conhecimento, ter ainda habilidade didática e a compreensão de como ensinar e de como se dão os processos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, ressaltamos a importância da prática como lugar/espço de mobilização e (re)construção de saberes docentes, de vivências e experiências. Alarcão (2011) nos ensina que, a noção do professor reflexivo baseia-se na capacidade de reflexão que põe o ser humano como criador de ideias e práticas e não apenas como mero reprodutor.

A aprendizagem da docência (D’ÁVILA; FERREIRA, 2016; FERREIRA, 2021; FERREIRA; BARRETO; FERREIRA, 2021), composição essencial do processo de ser professor, pressupõe a construção e a mobilização de saberes. Além disso, pressupõe a necessidade de conhecimentos e de saberes específicos, pois são elementos do fazer docente (FERREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2015). Entendemos, então, que qualquer professor

precisa ser dotado de saberes que lhe permitam ensinar e isso implica ter saberes específicos da/para a docência.

Os estudos expostos nas pesquisas analisadas compõem um pequeno “mostuário” dos estudos desenvolvidos sobre a temática. Apesar dos poucos trabalhos encontrados e analisados, identificamos que os não saberes dos professores de Língua Portuguesa têm tido pouca aderência como objeto de pesquisa, o que revela lacunas neste domínio, carências na área e desvela um campo profícuo para futuras investigações.

Percebemos um número pequeno de pesquisas que abordam os não saberes docentes, sendo necessárias mais investigações para consolidar a construção de conhecimento sobre essa temática, carente de estudos no Brasil. Percebemos lacunas referentes a estudos que refletem a realidade da formação dos professores da área de linguagem sem formação específica. É preciso continuar com pesquisas sobre os “não saberes”, para alcançarmos uma compressão sobre eles.



## TECENDO CAMINHOS: ENCONTROS METODOLÓGICOS

*[...] cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições (RANCIÈRE, 2012, p. 16).*

Como encontrar caminhos diante do que me propunha nessa pesquisa? Precisava pontuar alguns aspectos para seguir adiante, pois pesquisar é sempre uma ousadia, uma aventura, e não sabemos onde chegarmos; um labirinto que atravessamos e que também nos atravessa. E, para fazer essa travessia, iniciei pelas pistas deixadas por Rancière (2012), pois o caminho a encontrar estava entre o não saber e o saber, precisava seguir a estrada da hierarquia para entender saberes e mobilizar um posicionamento reflexivo sobre o não saber docente no trabalho de professores de Língua Portuguesa (LP) que não possuem a formação específica.

O texto trazido nesta seção, tem como intenção apresentar o percurso metodológico empreendido pela pesquisa, tanto no que se refere à construção dos dados, quanto ao processo de análise do *corpus* empírico. Compreendemos o método e a epistemologia como representações também teóricas que traçam a passagem para a sustentação da pesquisa. Já a metodologia entendemos como o caminho pelo qual os dados são produzidos e compreendidos, assim como diz Rancière (2012, p. 16), na epígrafe, um ato intelectual traçado entre uma ignorância e um saber.

Para explicar a metodologia, organizamos esta seção em cinco etapas: a primeira aborda a fenomenologia como o despertar filosófico e epistemológico para a Análise Textual Discursiva; na segunda, buscamos falar um pouco sobre a pesquisa qualitativa, exploratória e pesquisa-formação; na terceira etapa caracterizamos o campo empírico; na quarta, buscamos compreender a respeito dos instrumentos de produção de dados; e na última etapa trazemos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAIS; GALIAZZI, 2016) como escolha metodológica para o diálogo com o *corpus* de análise.

### 1. A fenomenologia: aspecto filosófico e epistemológico da ATD

A Fenomenologia é um movimento que objetiva a investigação direta com descrição de fenômenos livres de suposições e preconceitos com sentido mais completo (BICUDO, 2021). Coloca-se entre o materialismo e o idealismo, contudo, não se adapta a nenhum deles e não se contenta com o conhecimento natural, diretamente dado; não se apega a conceitos prévios antes de examinar o fenômeno, pois “[...] precisa partir do interior do fenômeno, da forma como este

se manifesta à consciência. É de lá que se abre um caminho em direção à compreensão do fenômeno” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 23). Isso significa que o fenômeno investigado não é concebido como um objeto que está dado em um mundo exterior ao do sujeito pesquisador.

A fenomenologia apresenta o sujeito (pesquisador) como realizador de pesquisa inserido em um mundo constituído de sentidos e significados. Bicudo (2021) aponta que o sujeito vê o fenômeno investigado como um mosaico, captado pela percepção, que é arquitetada na construção do conhecimento científico, revelado e percebido pela linguagem nas suas diferentes formas de expressão. Merleau-Ponty (2006), reafirma que a percepção do pesquisador se apresenta sob o viés fenomenológico em um movimento de apreender as expressões do entendido, existindo, dessa forma, uma busca pelo rigor científico para garantir que a pesquisa e seus resultados sejam reconhecidos e validados academicamente. Morais e Galiazzi (2016) mostram o sujeito na fenomenologia como livre de conceitos, contudo, com consciência e intencionalidade para chegar ao conceito, pois “[...] a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 5), sempre dando enfoque ao significado atribuído pelos sujeitos sobre o objeto estudado.

Logo, desenvolver uma investigação com critérios de rigor na fenomenologia também envolve clareza e coerência de aspectos submetidos à visão de mundo e de conhecimento adotados pelo pesquisador, ou seja, a fenomenologia valoriza a experiência como essencial para a origem de todo conhecimento (MORAES; GALIAZZI, 2016). Sendo assim, o mundo fenomenológico é dotado de sentido que faz cruzamento de experiências, sendo inseparável da subjetividade e da reciprocidade, que formam sua unidade pela retomada de experiências passadas relacionando a experiências presentes.

A pesquisa fenomenológica tende a promover a compreensão, sempre de forma progressiva e nunca definitiva, caminhando de forma labiríntica na busca cada vez maior de um aprofundamento (MORAES; GALIAZZI, 2016). Assim, “[...] fazer pesquisa numa abordagem fenomenológica consiste em delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a segurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização” (op. cit., p. 30). A investigação fenomenológica se veste da “intuição, reflexão e descrição” (op. cit., p. 31) do pesquisador, que se manifesta no sentido; por isso podemos dizer que se torna hermenêutica, ou seja, nutrida de interpretação.

## 2. Pesquisa qualitativa, exploratória e pesquisa-formação

Assumimos nossa pesquisa como qualitativa sob a perspectiva de uma abordagem hermenêutica-fenomenológica, pois, conforme as palavras de Bicudo (2004), a abordagem qualitativa é passível de expor sensações e opiniões e, por isso, entendemos que tal abordagem é a mais adequada, porquanto nela “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (SILVA; MENEZES, 2000, p. 20), isto é, um vínculo entre a objetividade e a subjetividade do sujeito, que não podem ser separadas.

Nesta perspectiva, o sujeito e o objeto se complementam, incorporando e assumindo os elementos da subjetividade na construção do conhecimento. Então podemos dizer que a narração e a reflexão permitem ao sujeito, no contexto sócio-histórico, uma compreensão de si mesmo, podendo ser capaz de [...] “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 26). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos permite trabalhar com mais domínio o método das histórias de vida nas abordagens biográficas, e essas histórias contadas produzem sentido e reflexão tanto para o sujeito que narra quanto para o pesquisador.

Quanto aos objetivos, esta incide como uma pesquisa exploratória, pois tem a intenção de desenvolver conceitos, de esclarecer e demudar ideias, tendo em vista a formulação de hipóteses para conhecimentos futuros. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. A sua característica mais importante é a necessidade de se conhecer um fato ainda pouco conhecido, sendo extremamente flexível, além de carregar aspectos relativos ao fato estudado.

Ainda, este estudo se trata de uma pesquisa-formação, definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, “a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2004, p. 15). A pesquisa-formação se caracteriza como uma metodologia em que as práticas investigativa, reflexiva e educativa caminham juntas, tendo um papel social, político e pedagógico, com ações ativas do pesquisador junto aos participantes da pesquisa, permitindo, assim, a apropriação partilhada do conhecimento.

Neste ínterim, este tipo de pesquisa encontra fundamentação na dialética histórica, no conceito de práxis, tendo proximidade com a pesquisa-ação, buscando envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva da realidade, por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática. Josso (2004) destaca, o sentido de “experiência” como

uma forte característica, pois a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica, proporcionando encontro e partilha no processo de investigação, através dos quais o conhecimento é (re)construído. Assim, a pesquisa-formação assenta-se sobre uma experiência existencial que produz conscientização e autoformação.

Nóvoa (2004) entende que a “investigação-formação” abre a possibilidade de inserir a pesquisa em uma perspectiva na qual pesquisador e pesquisado se relacionam mais cooperativamente de forma que ambos ganhem, buscando conceber mudanças por meio da reflexão, valorizando os saberes de cada um. Com base nisso, a pesquisa-formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação pois é “[...] orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado” (JOSSO, 2004, p. 85). Sendo assim, o conhecimento social também é um autoconhecimento.

O objetivo da pesquisa-formação passa a ser não só narrar; mas com igual relevância, nela aparece a escuta - de si e do outro -, que exerce um papel de autoconhecimento, a partir dos registros, alargando o nível reflexivo. No entanto, Oliveira (2006) ressalta um importante aspecto da pesquisa-formação: “ao trabalharmos com narrativas na educação e nos processos formativos de professores, não intencionamos produzir terapias individuais e coletivas, mesmo sabendo que elas são acionadas (dispositivos terapêuticos)” (p. 55). Então, a pesquisa-formação proporciona aos participantes a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, gerando assim novas perspectivas formativas, profissionais e pessoais.

Ainda, a pesquisa-formação contribui com a ampliação do que Josso (2004) chama de atenção consciente, e o desenvolvimento desta característica é essencial ao educador. Schön (2000) dialoga sobre o professor reflexivo e a metodologia da pesquisa-formação, põe em prática o desenvolvimento de características importantes para uma prática reflexiva, sendo: a atenção consciente; o desenvolvimento da escuta; a criação de interpretações intersubjetivas que, como um espaço de invenção de si, de assimilação dos rumos da própria história, tende a provocar uma experiência significativa de variação de saberes, conferindo sentido ao conhecimento.

### **3. Campo empírico e participantes**

O campo escolhido para realização da pesquisa foi o município de Itapetinga, localizado na mesorregião do Centro-Sul do estado da Bahia. Um município de médio porte com um importante centro econômico movimentado pela pecuária, frigoríficos, indústria de calçados e

os serviços, que tem 56,36% de participação na economia. Destaca-se na pecuária leiteira com produção de 14.840,456 litros de leite e de corte com 133.929 cabeças de bovinos segundo o Censo Agropecuário de 2021 do IBGE (IBGE, 2021). Itapetinga ficou conhecida como a capital da pecuária, sendo hoje a 26ª cidade mais populosa da Bahia, tendo uma área de 1.627,462 km<sup>2</sup> e uma densidade de 46, 81 hab./km<sup>24</sup>.

Na área educacional, temos o campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBAIANO), que além do Ensino Médio Integrado ao técnico Agropecuária, também possui os cursos de: Meio Ambiente, Técnico em Alimentos e Técnico em Informática (subsequente), graduação em Sistemas de Informação e Pós-graduação<sup>5</sup>. Também possui sete escolas de Ensino Médio (três escolas públicas, quatro privadas). No Ensino Fundamental possui 39 escolas da rede municipal e 10 de ensino privado<sup>6</sup>. A rede municipal de ensino tem em seu quadro profissional 38 Coordenadores Pedagógicos e 417 professores; destes professores, 201 atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Na disciplina de Língua Portuguesa que é o foco dessa pesquisa, o município possui 41 professores atuantes, sendo que 14 lecionam a disciplina, mas não possuem a formação específica.

Os participantes desta pesquisa foram três professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itapetinga<sup>7</sup>, que trabalham ou trabalharam com a disciplina de Língua Portuguesa e não possuem a formação específica na área de Letras, e que foram colaboradores da pesquisa anterior (PIRES, 2019). Destacamos que esses professores foram convidados a continuar como colaboradores e aceitaram sem dificuldades. Para preservar suas identidades, todos/as continuaram com os mesmos pseudônimos que foram antes escolhidos por eles. A identificação, escolha e o sentido atribuído aos pseudônimos, estão disposto no quadro 01:

**Quadro 03:** Pseudônimos, dados sociais dos participantes e sentidos atribuídos.

<b>Pseudônimos Escolhidos</b>	<b>Dados Sociais</b>	<b>Sentidos Atribuídos</b>
<b>ROSA DO DESERTO</b>	Idade - 53 anos Sexo- feminino Graduação – Pedagogia Estado civil – solteira	Por seu formato diferenciado e único. Tem caule mais grosso na base, também porque é a flor originária de áreas desérticas

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>.

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>.

<sup>6</sup> Todos os dados das instituições educacionais, quantidade de escolas particulares, estaduais e os dados das escolas municipais - foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de julho de 2022.

<sup>7</sup> Foram escolhidos professores dos Anos Finais do Fundamental, por esse apresentar 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.

	Tempo de docência – 32 anos Tempo de docência em LP- 22 anos Quantidade de filhos – 0	precisa de estrutura para suportar bastante vento e reservar água (Rosa do Deserto – narrativas escritas).
<b>JASMIM</b>	Idade - 36 anos Sexo- feminino Graduação – Pedagogia Estado civil – divorciada Tempo de docência – 10 anos Tempo de docência em LP- 03 anos Quantidade de filhos - 0	Por ser uma flor muito cheirosa, extremamente bonita, alegre qualquer ambiente; também uma flor de cheiro bom e agradável (Jasmim – narrativas escritas).
<b>LÍRIO</b>	Idade - 44 anos Sexo- masculino Graduação – Pedagogia Estado civil – solteiro Tempo de docência – 10 anos Tempo de docência em LP- 04 anos Quantidade de filhos - 0	Por ser uma flor cheia de encantos, mistério e magia; também por ser escrita na forma masculina. Considerados em alguns países os reis das flores, uma planta versátil e cheia de estilo (Lírio – narrativas escritas).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018/2022).

Nos tópicos a seguir descrevemos com mais detalhes os instrumentos utilizados na produção dos dados: o Ateliês Biográficos de Projetos – ABP e o Reencontro.

#### **4. Instrumentos de produção de dados**

Em termos de procedimentos de produção de dados, utilizamos aqueles produzidos, mas não totalmente explorados, no âmbito dos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP), realizados em 2018 para atender a dissertação de mestrado intitulada “Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa: perspectiva formativa” (PIRES, 2019). Nesses Ateliês Biográficos, os participantes foram estimulados a falar de si, dos seus processos formativos, saberes e a socializar as suas oralidades e escritas. Eles dialogaram uns com os outros e percebemos que o outro é muito importante nesse processo de escuta.

Os diálogos ocuparam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultado da interação entre os membros do grupo formado, e foram reveladores da trajetória inicial na profissão e do seu desenvolvimento profissional (PIRES, 2019). Isso porque, ao mesmo tempo em que, nos momentos dos ateliês, foram produzidos dados para realização da pesquisa, também promoveu momentos de reflexão e de formação contínua. Assim, o retorno para os participantes deste estudo foram a formação através dos Ateliês Biográficos e o processo de reflexão proporcionado.

Também foi realizado um reencontro com os colaboradores, que chamamos de “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas” na perspectiva da reflexão sobre os não saberes docentes, sinalizados pelos participantes anteriormente. Neste reencontro, realizado em janeiro de 2022, propomos a discussão sobre o processo vivido durante os Ateliês para entender os sentidos formativos que foram atribuídos a ele.

#### **4.1 Ateliês Biográficos de Projetos (ABP)**

Buscando conhecer o significado da palavra Ateliê, chegamos ao local onde artesões trabalham em conjunto, uma oficina de arte. Assim, mediados pelas narrativas de vida e formação, tentamos lapidar como artesão, usando as narrativas dos colaboradores/as, como matéria-prima, para compreender o processo de construção de sentidos e contextos de não saberes revelados durante a autoformação através dos ABP.

Conduzidos pelas narrativas de formação, os ABP propostos por Delory-Momberger, exercem grande influência na metodologia que conduz esta pesquisa. Segundo Delory-Momberger (2014), existe uma estreita relação biográfica entre o saber e a formação representada pela maneira como as experiências são escritas na dinâmica de uma história de vida, na qual assume seu lugar e sua significação.

Na metodologia dos ABP, há a concepção do sujeito enquanto autor de sua formação, pois tem a oportunidade de repensar sobre sua história na direção e busca de um projeto de si. Nesta perspectiva, o sujeito inaugura uma relação reflexiva com as suas próprias experiências, através das narrativas de si, deixando emergir seu projeto pessoal, visto que “[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 54). Isto indica que na prática da narrativa há a oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, para a tomada de consciência dos seus percursos pessoais e profissionais.

Delory-Momberger (2014, p. 76) reafirma que “[...] a relação com o si mesmo, que corresponde, de fato, a essa postura ideal-típica, encontra sua expressão privilegiada no desdobramento narrativo de um indivíduo-trajetória, de um indivíduo-projeto [...]”. É neste sentido que se inscreve a extensão do projeto inundada no processo formativo em um momento em que o sujeito passa a projetar seu futuro.

Os ABP desenvolvem-se em seis etapas com um grupo de até doze pessoas, contendo intervalos entre uma etapa e outra. A primeira etapa trata-se do contrato e esclarecimento sobre os ateliês e orientações, visando responsabilizar o grupo pelo comprometimento assumido em relação à construção dos Ateliês Biográficos. A segunda etapa trata da:

[...] elaboração, a negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico. Essa fase representa um momento fundador no trabalho biográfico: o contrato, que pode se passado oralmente ou por escrito, é o ponto de ancoragem do ateliê biográfico; ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção automotiva, oficializa a relação consigo e com o outro como uma relação de trabalho no grupo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 97-98).

A terceira e a quarta etapa são destinadas à produção das narrativas autobiográficas e sua socialização tendo como incentivos eixos temáticos para orientar as narrativas, sempre buscando retratar percursos, figuras de pessoas, etapas e acontecimentos, entrelaçados entre presente, passado e futuro. A quinta etapa é para a socialização das narrativas autobiográficas tracejadas nos encontros, que vêm acompanhadas de perguntas do grupo. Dessa forma, “[...] este trabalho conjunto de elucidação da narrativa visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 99). Neste momento é escolhido pelo narrador o escriba que depois de construída devolve para o mesmo para ser feita a reescrita de sua autobiografia. Com isso, “[...] o procedimento de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto das práticas das ‘histórias de vida’, passa aqui pelo *desvio compreensivo* do outro e pelo *distanciamento* de si mesmo [...]” (*op. cit.*, p. 99). Aqui está expressa a dimensão da autobiografia. A sexta etapa, encerra os encontros e é quando se dá o período da síntese realizada nos encontros, momento em que são explorados os projetos pessoais, pois “[...] num último encontro, que acontece um mês depois dessa sessão, faz-se o balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um [...]” (*op. cit.*, p. 99).

Nessa perspectiva, a narração e a reflexão, segundo Delory-Momberger (2014) permitem aos sujeitos a compreensão de si mesmo, no âmbito do seu contexto sócio-histórico que a autora define “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” (p. 26). Sendo assim, podemos ver que os ABP consideram narrativas como: biografias, diários, memoriais, entre outros, como sendo importantes recursos para a descoberta de si e que se constituem um exercício para as experiências de vida, da profissão e da formação; também como um espaço no qual os saberes e as práticas podem ser ressignificados e refletidos em um movimento de construção, de troca de diferentes e novos saberes.

Para uma reflexão mais aguçada, foi realizado com os colaboradores um reencontro que chamamos de “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas”, na perspectiva da reflexão sobre os não saberes docentes. Propomos aos colaboradores uma construção dos projetos de vida no contexto dos saberes necessários para o ensino atual de LP. Dos quatro participantes anteriores



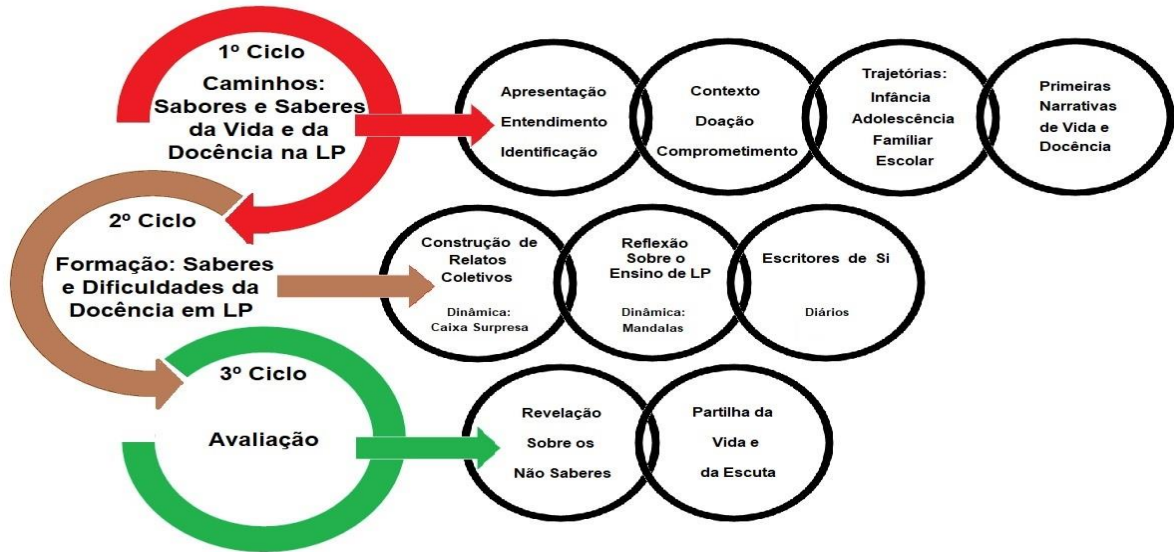
apenas três foram convidados para o reencontro, visto que um dos colaboradores, ter concluído a formação específica em Letras Vernáculas. Neste reencontro, traçamos discussões sobre o processo vivenciado durante os ateliês para compreender os sentidos formativos que foram atribuídos e como os professores refletiram sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a partir dessa formação.

Tanto as narrativas orais, quanto as escritas produzidas nos ateliês e no reencontro, configuraram *corpus* de análise dessa pesquisa. Narrativas que serão revistas e analisadas por outro ângulo, buscando compreender a ação reflexiva que se constituiu no processo formativo e na prática pedagógica dos três professores selecionados. Delory-Momberger (2014) aponta que ao constituir a narrativa, o sujeito constrói base para apropriar-se de sua história; sendo assim, tomaremos as narrativas dos participantes e veremos como estes refletiram sobre elas, valorizando a escuta sensível e atenta, aliada à formalidade metodológica. Os Ateliês Biográficos de Projeto proporcionaram aos colaboradores a oportunidade de repensar e refletir sobre o fazer docente.

Utilizamos a videogravação como recurso para registro dos ateliês, e os memoriais escritos pelos participantes no processo dos ateliês. Propusemos aos participantes a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, dos conhecimentos e de aprendizagens. Diante deste contexto, foram necessárias adaptações metodológicas para que fossem construídos, durante a realização dos ABP, momentos de encontro com a vida e de reflexão sobre os saberes e os não saberes referentes à disciplina de LP.

Tendo como ponto de partida o respeito por este contexto de produção de dados, as seis etapas dos ABP, propostas por Delory-Momberger (2006; 2014), foram adaptadas e desenvolvidas em quatro encontros, aqui separados em três ciclos, divididos em períodos distintos, com temas provocativos para contribuir para a proporção de momentos de desenvolvimento pessoal, a partir da exploração e da reflexão sobre a vida profissional, conforme exposto na Figura 2 a seguir:

**Figura 2** – Representação dos ABP em ciclos.



Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro ciclo compreendeu os dois primeiros encontros baseado nas primeiras etapas dos ateliês, quais sejam o entendimento, a identificação, a doação e o comprometimento do grupo em relação a proposta, e também as primeiras narrativas. Nesta pudemos falar sobre os sabores, saberes da vida e da docência em LP, com a construção das narrativas orais e escritas, perpassando pelas trajetórias de vida (trajetórias da infância, adolescência, familiar e escolar), e a exploração dos projetos pessoais abordando os caminhos, escolhas e saberes da docência em Língua Portuguesa. Este ciclo inicial reúne momentos de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2014) como forma distinta da atividade intelectual e reflexiva, segundo o qual o ser humano se expõe e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico, juntando, estruturando, divulgando e interpretando as situações e episódios vividos, pois “[...] a biografização é desse modo, uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história [...] em que se anuncia como sujeito e se anuncia como autor de sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 17).

A parte inicial tratou-se de um ciclo de compreensão da presença do outro, do grupo, do trabalho interpretativo ao processo formativo e os sentidos dos não saberes atribuídos pelos professores de LP, dando passo para a construção das primeiras narrativas baseado na dimensão sensível. Os colaboradores foram convidados a experimentar sabores, cheiros, explorar o tato, a visão e a audição, iniciando uma roda de conversa sobre as sensações e lembranças da vida que os órgãos do sentido produzem; falamos sobre as sensações, fases da vida e fatos que marcaram a docência, fazendo relação com a escolha do magistério. Ainda neste ciclo, para narrar sobre a docência na disciplina de LP, foi trabalhado um vídeo que mostrava várias formas

de dar aulas de LP. Os colaboradores deixaram suas percepções e escolhas, narrando suas preferências em relação à docência na disciplina.

As narrativas versaram sobre a predominância, a mudança, a influência e a cobrança da docência em LP. Falamos sobre os conteúdos com que mais nos identificamos, a metodologia mais adequada para alguns conteúdos e a relação que fazemos entre conteúdos e aplicações de exercícios. Este ciclo foi marcado pela dinâmica dos caminhos - os participantes, de olhos vendados, foram convidados a passar por caminhos montados no piso da sala, dividido com vários tipos de materiais como: papel ou livros, pó de serra, areia, pedra, esteira, tecido - que os levaram a narrar sobre os caminhos percorridos pela docência e as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina de LP.

O segundo ciclo, no qual abordamos as dificuldades na docência da LP, teve como intuito explorar a importância do outro e do grupo no processo de autoconhecimento, a construção de um relato de vida coletivo, a reflexão social e pessoal em que vive, pertencimento e reconhecimento dos não saberes, significados e sentidos atribuídos nos processos formativos. Neste ciclo, percebemos momentos ímpares, em que veio a tona lembranças boas e ruins que marcavam à docência, e mostravam descobertas através das vivências, tristezas, alegrias construindo, assim, as narrativas que marcavam, com muita emoção, as vivências com a disciplina que lecionavam, dando-nos a oportunidade de conhecer a maneira como cada um lecionava, como se posicionava diante das dificuldades, aparecendo, assim, sensações, vivências e aprendizagens construídas com os alunos e com outros professores ou profissional da escola.

Este ciclo compreende as dinâmicas realizadas durante os Ateliês – caixa surpresa e mandala; também abrange as narrativas escritas nos diários. Estas dinâmicas lhes possibilitaram narrar sobre pontos significativos da vida-formação, fazendo refletir sobre a educação que tiveram, à docência e, especialmente, à docência na disciplina de LP. Este ciclo foi expressivo, muito acolhedor e participativo, com temáticas envolventes que tiveram, sobretudo, o objetivo de oportunizar uma reflexão desses professores sobre o ensino da Língua Portuguesa e as suas dificuldades. Foi um espaço no qual os colaboradores, reconhecendo-se enquanto professores sem formação específica, problematizaram as situações-limites em que viviam na docência.

O terceiro ciclo foi onde realizamos a avaliação, abordando o projeto de futuro com questionamentos sobre construção de saberes. 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; deixaram claras referências sobre a amizade

construída e a cumplicidade que firmaram durante os encontros, e, de forma mais clara e destemida, deixaram transparecer os impactos do reconhecimento dos não saberes em suas vidas profissionais. Neste ciclo, não falamos para o outro, e sim com o outro. Foi, sobretudo, um momento de partilha que naquele momento pertencia a múltiplas vidas. Ao final, cada um/a compartilhou oralmente as narrativas que eram escritas nos diários, ao final de cada ciclo, pois “[...] a narrativa escrita fornece, no próprio movimento de sua escrita, fatos tangíveis, estado de espírito, sensibilidade, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores” (JOSSO, 2010, p. 217).

Os três professores colaboradores desta pesquisa inauguraram um exercício de partilha da vida e de escuta de forma que os três ciclos de encontros se completavam e sempre se iniciava mais um ciclo construído sobre a liberdade dada em relação ao outro, de reconhecimento da importância do outro no exercício de pensar sobre sua vida e docência de compreender-se e fazer-se compreensivo.

## **4.2 Reencontro**

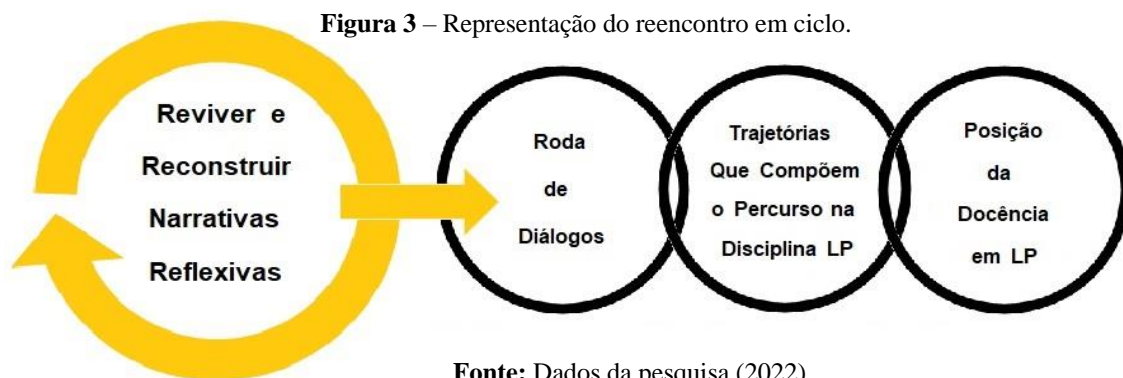
No contexto da produção dos dados para esta pesquisa, fizemos um reencontro com os três professores colaboradores, a partir de uma aproximação com o que Delory-Momberger (2006; 2012; 2014) caracteriza como modelo biográfico, sobre o qual se baseiam nossas representações do “curso da vida”. Neste, as contrações biográficas individuais são extremamente dependentes dos contextos sócio-histórico e culturais e dos modelos de programação biográfica.

Os encontros dos ABP (que aconteceram em 2018) foram necessários, cumpriram suas etapas, contudo, a condição biográfica faz parte do processo de biografização que sempre estará em constante construção, sofrendo transformações do meio, da ordem econômica, social e cultural em que vivemos (DELORY-MOMBERGER, 2014). Após ABP, vivemos novas ordens sociais e econômicas, como novo governo, pandemia, tensões de guerra, ensino remoto e tempo chamado pós-pandemia. São períodos que influenciam no processo de biografização do sujeito, que sofreu grandes mudanças na vida, na temporalidade e na espontaneidade. É nesse tripé que a ideia do reencontro se fundamenta, visto que se constitui por uma essência de movimentos que a vida nos proporciona e que vão se dando à medida em que vamos produzindo sentidos para cada movimento vivido.

Foi na perspectiva de grandes mudanças que, neste reencontro com os três professores colaboradores, centramos o olhar para conhecer o percurso/marcas da docência na disciplina de

LP após Ateliês. Buscamos refletir sobre os sentidos que foram atribuídos aos não saberes, compreendendo que cada dia, pela memória, o sujeito se constitui e reconstitui como um sujeito de sentimentos e de experiências, que estabelece relação com o mundo que o cerca. Então, foi necessário ouvir o sujeito, já que atualmente o objeto de estudo se configura em torno dos não saberes, que é um recorte do objeto anterior (saberes e não saberes). Estes não saberes, já revelados nos ateliês, foram novamente explorados neste reencontro, visando à construção de uma outra narrativa, diante dos contextos dos vários acontecimentos de 2018 a 2022, já que somos influenciados social, cultural e economicamente. Nesse reencontro, foi possível analisar isto, porque os sujeitos tiveram condições de revelar-se e revelar coisas, fatos e acontecimentos. Conforme Delory-Momberger (2014), a narrativa é aquilo que nos constitui é o lugar onde a existência humana toma forma, pois narrar é achar seu lugar no mundo. Então, propusemos aos colaboradores a construção de novos projetos de vida no contexto dos saberes necessários para o ensino de LP atual, para entender os sentidos atribuídos por eles ao reconhecimento dos não saberes.

O reencontro aconteceu no dia 30 de abril de 2022 na escola Municipal Nair D'Esquivel Jandiroba, (mesma escola onde aconteceram os ABP em 2018) com duração de 3 horas, um ciclo dividido em três momentos com duração de uma hora para cada, conforme planejamento sintetizado na Figura 3 a seguir:



O reencontro iniciou às 8:30h, com término às 11:30h. Os participantes foram recebidos pela pesquisadora, com música e a sala com uma decoração, que a dividia em três cantos, representando os três momentos do ciclo, conforme figura 4. Primeiro uma roda de conversa dando início as narrativas para lembrar os momentos dos Ateliês Biográficos, prosseguindo as narrativas das trajetórias que foram percorridas na disciplina de LP, seguindo para o terceiro ciclo em que narramos sobre a docência na disciplina de LP.

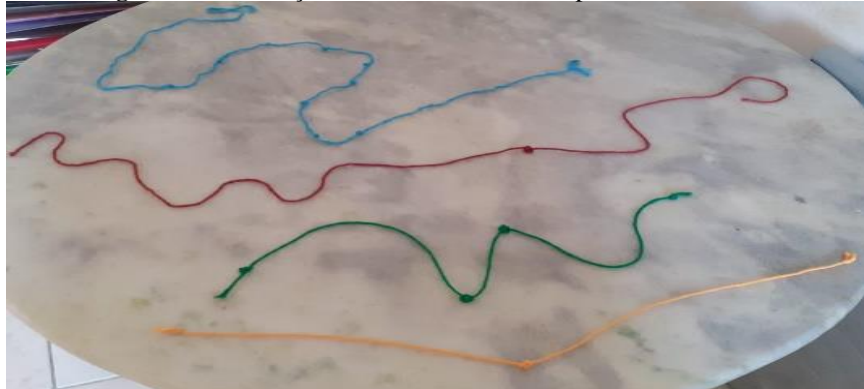
Os ciclos foram posicionados em três cantos da sala, cada canto tinha uma mesa com cadeiras posicionadas, de forma que representassem cada dinâmica que seria trabalhada. No primeiro canto, encontrava-se uma mesa redonda com café da manhã, tudo isso na intenção de acionar a lembrança dos ABP no intuito de que os participantes pudessem experimentar sabores, cheiros, explorar o tato, a visão e a audição. O segundo canto tinha uma mesa decorada com pedaços de barbantes coloridos de vários tamanhos, para trabalhar as trajetórias e percurso dos participantes na disciplina de Língua Portuguesa. O terceiro canto da sala era composto de três mesas pequenas posicionadas de forma que representassem uma escada, sendo uma mesa mais alta que a outra, formando uma única mesa com elevações, decorada com pastas coloridas, contendo dentro um desenho de uma escada, para ser trabalhada a posição da docência em LP. Sendo assim, a sala foi decorada de forma que representasse um ciclo dividido em três momentos, um sempre relacionado ao outro. Ao término de cada momento, os participantes eram conduzidos ao outro canto, para iniciar o próximo momento.

O primeiro momento foi construído em torno de uma conversa sobre o que foi desenvolvido ao longo dos últimos dois anos após a outra formação dos ABP, orientado por questões como: qual a importância do outro na vida e na docência, após os ABP? A que lembranças e saudades nos remetem os encontros e que sentidos atribuímos à docência após os ABP? Este momento inicial foi constituído, buscando promover o desenvolvimento das competências relacionais, pois trata-se de um momento de compreensão e renovação do comprometimento do grupo em relação à proposta dos ABP. Com as respostas dos questionamentos compartilhados foi realizada uma roda de diálogo, permitindo o encontro e a troca sobre os sentidos dados à docência na disciplina de LP. Nesta roda, realizamos o exercício da escuta sensível, uma escuta que vai além do ouvir; escutamos e compreendemos o outro; foi, sobretudo, um momento de partilha de novidades e de sonhos realizados. Desfizemos a roda, cada um, no diálogo consigo e envolvidos pelo diálogo com o outro e construímos assim as primeiras narrativas.

Para iniciar o novo momento, houve o incentivo de que realizássemos um balanço sobre os momentos que marcaram o percurso da docência de cada um até aquele instante. Para a construção da narrativa deste ciclo, cada participante escolheu um pedaço do barbante de diferentes cores que estava sobre a mesa. O barbante simbolizava, naquele contexto a vida e a docência de cada um, então foi feito o questionamento: como representamos o percurso da docência na LP no barbante? O que buscava ser representado eram os sentidos dados ao reconhecimento dos não saberes, compreendendo que “[...] a trama geral serve não apenas como

ponto de referência para situar a reflexão específica na continuidade temporal do autor, mas permite igualmente amplificar as primeiras articulações encontradas” (JOSSO, 2010, p. 149).

**Figura 4**– Construção das narrativas sobre o percurso da docência.



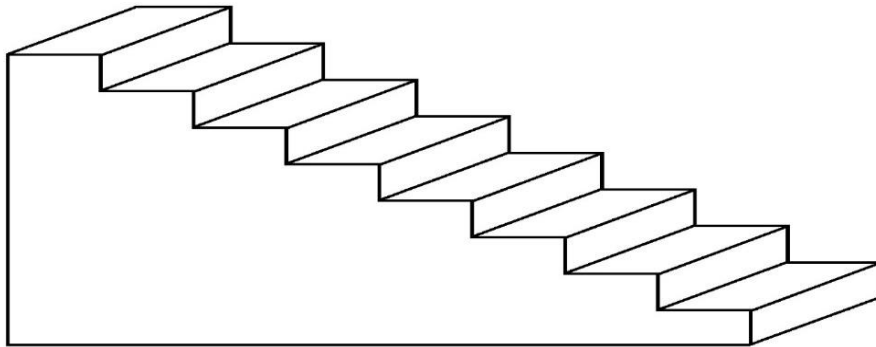
**Fonte:** Acervo pessoal (2022).

A trama desenhada pelo barbante fundamentou o trabalho reflexivo de construção de significados sobre o emaranhado de trajetórias que compõe o percurso ou a ruptura da docência na disciplina de LP. Essas trajetórias representadas no barbante (figura 4) e narradas pelos colaboradores inauguraram o segundo momento de narrativas. Cada um teve a oportunidade de contar a forma como representou seu percurso e os símbolos que empregou como forma de ilustrar os sentidos dados ao ensino da disciplina de LP. As construções das narrativas aconteceram de forma individual e coletiva, cada um contribuiu para o relato com um diferente aspecto (uma conquista marcante, uma renúncia, um medo, uma realização, um sonho, um desafio). A temática orientada pela compreensão e pela aproximação com o outro, organizada através desta atividade, inaugurou um intercâmbio entre eles, pois possibilitou a descoberta de que não estavam sós, todos eles haviam vivenciado situações difíceis e todos eles perceberam que as descobertas dos não saberes revelaram aspectos que antes não eram aceitos e/ou conhecidos.

Para o terceiro momento, os participantes foram orientados/as a escolher uma pasta, que estava sobre a mesa, dentro continha uma folha com desenho de uma escada. A construção da narrativa se fez em torno desta ilustração (figura 5), na qual cada um sinalizou o degrau, em que se encontrava em relação a sua docência na disciplina de LP e a sua projeção ao degrau que esperava/acreditava alcançar na disciplina, também em qual degrau foi atribuído o reconhecimento do não saber. Todos compartilharam a projeção nos degraus e houve a construção e a socialização das narrativas, com reflexão sobre o que faz um professor se sentir preparado para dar aulas de LP, quais saberes são considerados importantes para o professor

para dar aulas de LP e porque continuar com a LP mesmo sabendo que possui não saberes relacionados a disciplina.

**Figura 05** – Ilustração do desenho para construção das narrativas.



**Fonte:** Acervo pessoal (2022).

Aqui é possível realizar uma relação com o fato biográfico que, conforme Delory-Momberger (2014), especifica o conceito de biografização que decorre do desvio compreensivo do outro no trabalho da escuta, formando assim uma autobiografia feita através do outro em situação de interlocução, permitindo revisitações de si, sendo possível biografar de outro modo. Essas narrativas foram partilhadas e refletidas na presença de todos, sem teor especulativo. No final do reencontro, que promoveu uma reflexão sobre ser ou não ser professor de LP, houve uma releitura da importância da formação na vida de um professor de Línguas.

Cada um registrou sua avaliação e construiu suas narrativas que se juntaram às narrativas dos ABP e se configuraram dados para esta pesquisa. Assim, apresentamos no próximo item a Análise Textual Discursiva (ATD), a descrição de suas etapas e, em seguida, o modo como foi utilizada nesta pesquisa.

## **5. Análise dos dados: ATD**

Os dados foram descritos e organizados em categorias, com vistas a propiciar a compreensão do todo, a partir da técnica da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Trata-se de uma técnica que possibilita emergir a impregnação do pesquisador como o *corpus* da análise, com vista a ser possível uma interpretação em profundidade que se espera. Nesta seção, vamos conhecer a técnica da ATD, seus fundamentos, o percurso realizado para chegar às categorias e apresentar os colaboradores/escritores desta pesquisa.



## 5.1 Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de análise de dados que foi originalmente influenciada pelo encontro do prof. Roque Moraes com a Fenomenologia de Husserl e de Merleau-Ponty com a pesquisa naturalística, com o existencialismo e com a hermenêutica existencial de Heidegger. Sobre a Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa, Moraes e Galliazzi (2016, p. 33) afirmam:

Pesquisas qualitativa têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-la ou refutá-la ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Os estudos na área educacional, na pesquisa qualitativa, têm atentado para diferenciações acerca das técnicas de análise de dados, que quase sempre centralizam as discussões apenas nos aspectos metodológicos que as diferem. Os autores chamam atenção para o fato de que não há uma técnica de análise específica em termos metodológicos na pesquisa qualitativa, há diferentes técnicas e a ATD não pretende testar teorias, mas contribuir na construção da compreensão de fenômenos educacionais investigados.

A ATD tem uma abordagem fenomenológica, pois inicia por uma descrição a partir do cuidado com a escuta das palavras escritas nos textos, uma metodologia de análise, que despertou o estudo em Moraes e Galliazzi (2016) e que eles mesmos chamaram de “o despertar de uma nova visão”, afirmando que a fenomenologia, “[...] constituiu-se num aprofundamento contínuo e gradual dos seus fundamentos filosóficos e epistemológicos” (p. 17).

Esse caminhar pela fenomenologia, faz-nos entender como reflete o método da ATD que tem um pensamento comum com a pesquisa fenomenológica, mas também desenha seu próprio caminho, dentro do universo das pesquisas qualitativas, fazendo voos nas incertezas para criar seus próprios fundamentos e técnicas de análise.

## 5.2 O voo das incertezas: fundamentos e técnicas metodológicas da ATD

A metodologia proposta pela Análise Textual Discursiva dialoga com o método autobiográfico, deixando transparecer que o que importa mais são os processos interpretativos

pelos quais o pesquisador busca aventurar-se. Dessa forma, as narrativas de formação mostram que, o que está em jogo é o ato de recriação da realidade através dos sentidos. Por isso, a narrativa submetida à ATD traz uma multiplicidade de possibilidades, pois cada vez que a vida é revisitada e narrada (no presente, sempre em movimento, considerando a subjetividade do pesquisador), promove novas reflexões.

Na busca pela realização interpretativa e argumentativa dos fatos narrados, a ATD organiza-se em torno de quatro focos: “desmontagem dos textos; estabelecimentos de relações; captação do novo emergente; um processo auto-organizado” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33-34). Os três primeiros formam um circuito dos elementos principais para reconstrução do *corpus*. O quarto é onde emergem o processo de compreensão do *corpus*, o lugar de caracterizá-los, ou seja, o lugar onde emerge “[...] a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicativa e validada [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Antes da realização das três primeiras partes, assim como durante, é necessário intenso envolvimento do pesquisador; segundo as palavras de Morais e Galiuzzi (2016), trata-se de uma infiltração do pesquisador com o *corpus* de análise, aqui constituídos essencialmente de narrativas, de forma que seja possível um entendimento mais profundo do texto original para que possa identificar algo novo dentro de um mundo de significados. Como afirmam os autores:

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 39).

A primeira etapa – a desmontagem dos textos – também chamada de unitarização, refere-se ao processo de examinação dos textos em seus detalhes, procurando identificar unidades de sentido/significação, ou unidade de análise, partindo da separação dos diferentes sentidos contidos nos textos, de forma que cada sentido forme uma nova unidade. Este processo é o passo de desmontagem dos textos, buscando os elementos que constituem significação. Morais e Galiuzzi (2016, p. 40) salientam que “[...] é o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem em unidades de análise de maior ou menor amplitude”. Essas unidades são identificadas pelo pesquisador no texto originário, através de um processo chamado de codificação.

Para fazer essa codificação é necessário “[...] atribuir inicialmente um número ou letras a cada documento do *corpus* [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40). Os códigos são apontados em função de um sentido determinado pelo objetivo proposto na pesquisa. De posse das unidades de sentido, todas devidamente codificadas, realiza-se a “[...] reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma [...]” (2016, p. 42). Após a reescrita, é dado a cada uma das unidades um título de caráter descritivo, com identificação de ação com a unidade de sentido determinada através de um verbo. Isto é importante para que as unidades, à medida que forem fragmentadas, não percam o sentido do contexto em que foram construídas. Feita a codificação chega à etapa de análise chamada categorização, inserida no movimento de afirmação de relações, assumida enquanto:

[...] processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez como maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45-46).

Ao longo do processo gradativo de categorizar, ou seja, reunir os semelhantes, as categorias devem ser nomeadas e definidas, recebendo nomes para a sua definição, sendo classificadas em iniciais, intermediárias e finais. O pesquisador poderá escolher para a sua categorização o método que mais lhe convém.

Morais e Galiazzi (2016) apontam três tipos de método: o dedutivo, indutivo e o intuitivo. O primeiro, parte do geral para o particular, no qual as categorias são criadas, antes mesmo da análise do *corpus*, de forma que as unidades de sentido sejam agrupadas em torno dessas categorias antes definidas, partindo das categorias gerais para conjuntos de categorias mais específicas. No segundo, o pesquisador vai organizando os elementos semelhantes em um movimento que se desloca do particular para o geral, parte-se das categorias mais específicas em direção às categorias gerais. Na interação entre o método dedutivo e o indutivo, existe a possibilidade de “[...] ser combinados num processo misto de análise pela qual, partindo de categorias definidas ‘*a priori*’ com base em teorias escolhidas previamente [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46), o material vai sendo analisado. Assim, entre os métodos dedutivo e indutivo, existe o que os autores chamaram de processo misto. Neste processo, o pesquisador tem a possibilidade de caminhar gradualmente com as categorias *a priori*, que vão sendo reformuladas à medida que o *corpus* de análise vai lhe trazendo informações específicas.

Já no terceiro método, chamando de intuitivo, as categorias são construídas conforme a intuição do pesquisador, exigindo uma maior integração, num “[...] processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emergem uma nova ordem [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46). Aqui estão especialmente, a importância e a valorização da subjetividade do pesquisador no processo de construção e análise dos dados da pesquisa. Qualquer que seja o método escolhido, o essencial é a compreensão aprofundada das possibilidades dadas pelos textos base de análise para formação das categorias.

Após a formação das categorias, é preciso verificar se elas estão de acordo com os objetivos e a questão que orienta a pesquisa, pois Moraes e Galiazzi (2016) chamam atenção para que estejam afinadas, pois sempre as categorias precisam possibilitar a compreensão dos fenômenos estudados. Esse conjunto de categorias, tanto as gerais como as subcategorias, precisam ser homogêneas para estabelecer um diálogo teórico com os interlocutores, na construção de novos conhecimentos.

Nesse movimento com as categorias finais definidas, são construídos os chamados, metatextos, que são constituintes de cada unidade final, organizada e apresentada nas interpretações, construídas a partir das produções textuais submetidas a análise. Assim, “[...] todo processo de Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54). Nesta conjuntura, podemos dizer que, a Análise Textual Discursiva “[...] insere-se entre os extremos da Análise de Conteúdo tradicional e a Análise do Discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). No entanto, compreendemos que a ATD não é uma suposição, uma compreensão aleatória, ou aplicação de teorias do pesquisador, mas um exercício de fidelidade aos textos originários surgidos na pesquisa.

Podemos perceber uma relação entre o método autobiográfico proposto por Delory-Monberger (2014), considerando o *fato biográfico* enquanto acontecimento da vida em si, que compreendemos como uma unidade de sentido proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Sendo que, essa unidade só ganha significação à medida que o narrador biografava sua vida, trazendo para o texto palavras dotadas de significados que se constituem como *corpus* de análise de uma pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), é no ciclo de análise textual que se realiza o exercício de construir e expressar sentido, numa multiplicidade de significados atribuídos aos dados da pesquisa.

Na ATD, todos os sujeitos da pesquisa são valorizados, num processo que centra em redes coletivas de significação, nas quais “[...] o pesquisador se desafia a compreender,

descrever e interpretar. São processos hermenêuticos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 191). Dessa forma, o pesquisador também faz parte deste processo; ele também mergulha neste processo discursivo ao se penetrar nas produções textuais, que constituem seu *corpus* de análise; ele mergulha em sua própria existência, com isso, ele se insere como sujeito da formação. Esta imersão se torna profunda à medida que o narrador constrói sua narrativa de vida e formação. Ao realizar esta imersão, o narrador se reconhece, enquanto construtor de sua história e se reinventa.

Realizar uma pesquisa sob o viés da ATD é pôr-se em movimento, num processo fundado pela liberdade, pois a ATD “[...] não possibilita nada fixo e previamente definido” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 188). Requer que o pesquisador assuma uma viagem sem rumo definido, aceitando o desafio de caminhar em passos incertos, para construir possibilidades dentro do caminhar, ou seja, lançar-se em um voo cheio de incertezas, contudo, certo de que haverá alguma segurança no final do caminho.

No próximo item, apresentamos o movimento empreendido com a Análise Textual Discursiva na pesquisa, tomando como ponto de partida as unidades de sentidos para o método escolhido no encontro com as categorias finais.

### **5.3 O percurso para chegar as categorias: procedimentos para análise de dados**

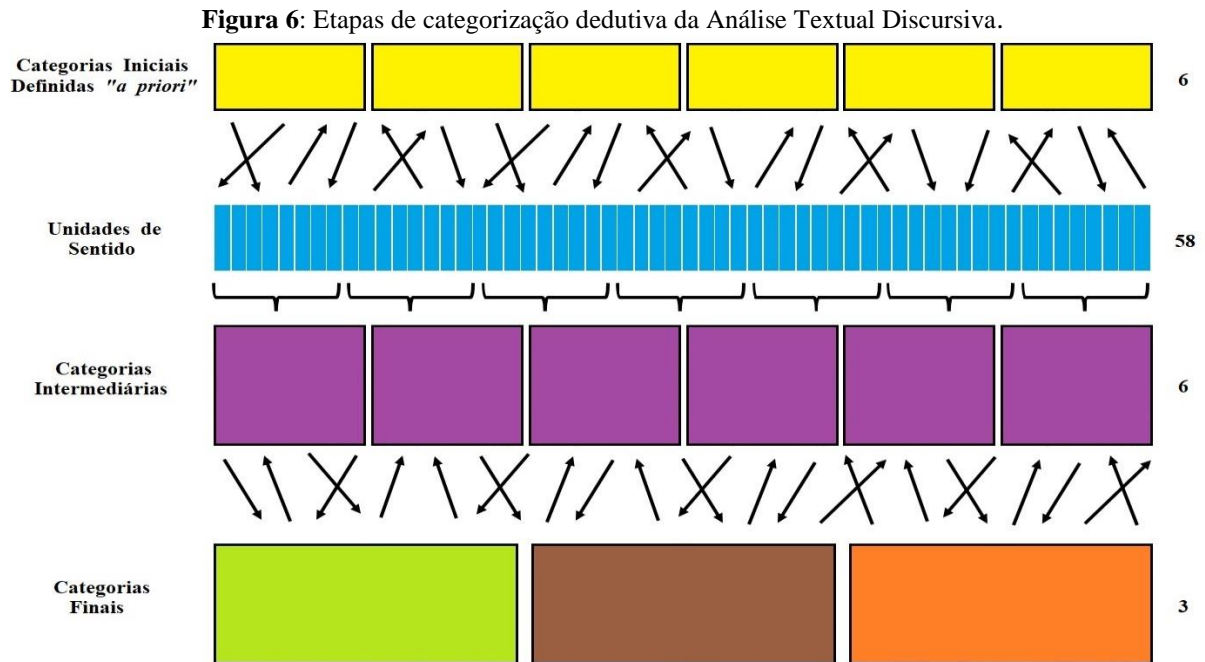
Chegamos até aqui nutridos de um mergulho, que permitiu alcançar profundidade no *corpus*. Nesta imersão, deparamo-nos com a busca pela interpretação das narrativas dos colaboradores, construídas essencialmente através da linguagem.

O processo de análise através do qual foi realizada a categorização é o de caráter dedutivo (parte do geral para o particular, com categorias criadas “*a priori*”), com a interação num processo misto, com a possibilidade de surgimento de categorias intermediárias que foram surgindo à medida que o *corpus* de análise foi trazendo informações específicas.

O primeiro passo foi a transcrição das narrativas orais e escritas que compunham as gravações dos ABP e do reencontro, dividido em ciclos. A partir daí, diante do material impressos, a realização da ATD permitiu que encontrássemos unidades de sentido proveniente de fragmentação do todo em frações dotadas de sentido. Na sequência, com as unidades e com seus respectivos enunciados explicativos, passamos para o processo de categorização, que nos possibilitou, a partir do estabelecimento de relações entre as unidades, a definição, de três grandes categorias, de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Nesse processo de categorização foram produzidos os elementos necessários para construção de três metatextos, necessários para compreensão do fenômeno estudado. Esta etapa

representou um esforço para explicar a compreensão que foi surgindo como produto de uma nova combinação. Assim, a partir da desconstrução do *corpus* da pesquisa, foram surgindo as categorias intermediárias, sempre num ir e vir das unidades de sentidos. A seguir a Figura 6 representa o processo percorrido desde as unidades de sentido até as categorias:



**Fonte:** Adaptação do livro de Moraes e Galiazzi (2016, p. 141)

Partindo das categorias criadas a “*a priori*” caminhamos para busca das unidades de sentido. As setas estampam o movimento de como as aproximações entre as unidades de sentido produziram as categorias iniciais. Também no seu movimento mostram que as unidades de sentido pertencem a mais de uma categoria inicial, sempre num ir e vir até a formação das categorias intermediárias. O estabelecimento de relações entre as categorias intermediárias como demonstram os colchetes e as unidades de sentido, deram origem às categorias finais.

As categorias finais oriundas do processo metodológico da Análise Textual Discursiva serão apresentadas nos artigos desta pesquisa, construídos através dos movimentos interpretativos e compreensivos das narrativas que permitiram a apreensão e a “[...] compreensão renovada do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 17). Os artigos apresentam os metatextos construídos a partir de uma organização que reúne descrição e interpretação dos achados da pesquisa. Moraes e Galiazzi (2016) alertam para os diferentes tipos textuais possíveis por meio da ATD, apresentando em diferentes dimensões, os elementos descritivos e interpretativos, somados ao exercício da teorização. Os textos mais descritivos mantêm-se mais próximos do *corpus* e os interpretativos propõem um maior distanciamento.

Aliados a essa dinâmica, optamos pela constituição de metatextos que apresentam um exercício mais interpretativo, não deixando de conter também partes descritivas. Cabe mencionar que optamos por fazer desta forma por se tratar de uma pesquisa com histórias de vida, com os acontecimentos existenciais anunciados pelas narrativas em seu sentido “grosso”, mas que busca apreender os sentidos (auto) formativos envolvidos no exercício de narrar. Procuramos compreender os sentidos dos não saberes no contexto da trajetória formativa, através da vida e da docência narrada. Desta forma, predispomos as possibilidades de agrupamentos de fragmentos para a construção de sentidos coletivos.

Antes dos artigos que representam o processo de análise, apresentamos os escritores de si – os três professores colaboradores desta pesquisa. Elencamos para apresentação como unidades de sentidos os termos - base forte, versatilidade e adaptação - reveladas por eles/as no momento de apresentação e escolhas dos pseudônimos.

#### **5.4 Apresentação dos colaboradores: os escritores de si**

Os pseudônimos foram escolhidos buscando compreender as características de cada colaborador como forma de se referirem a si, revelando-se como escritores da sua formação, carregando traços que fazem sentido. Vou começar essa apresentação com uma frase de Lírio dita no reencontro: “Já não somos mais os mesmos”; então, os mesmos pseudônimos<sup>8</sup>, Lírio, Jasmim e Rosa do Deserto, mas com sentidos, conceitos, vida, formação e docência, diferentes.

Rosa do Deserto, uma flor capaz de sobreviver a extremos, resistente, capaz de vencer as dificuldades e ainda guardar água para as horas mais difíceis. Representa a profissional que ela é, resistente e acolhedora, mesmo no fim de carreira, carrega força e perseverança para lutar e continuar na disciplina que ama lecionar, então a palavra que carrega unidade de sentido para caracterizar o pseudônimo Rosa do Deserto é: base forte.

Lírio, uma escolha feita baseada na identificação da condição sexual biológica, contudo, também representa versatilidade, alegria, estilo, como ele mesmo diz, “fácil de amar”, assim Lírio se identifica como um professor versátil, sempre em constante mudanças, lecionando uma disciplina que o deixa fora da zona de conforto, mas sem coragem de ousar um ato/ação sobre ela. Lírio ainda não nos deu a chave para entender o ser professor de LP, mas o vemos condicionado a um sistema que o “obriga” a lecionar uma disciplina que não o deixa satisfeito. Encontramos um sujeito “cansado”, mas ainda feliz por exercer uma profissão que ama. Destacamos como unidade de sentido para caracterizar o pseudônimo Lírio: versatilidade.

---

<sup>8</sup> Mesmos pseudônimos da pesquisa de mestrado (PIRES, 2019).

Jasmim escolhe um pseudônimo que revela parte de quem ela é, traz sua característica de pedagoga, acolhedora, como ser marcante, sempre buscando seu lugar. Uma escolha que não é dada, mas construída. Jasmim teve que construir sua docência a partir das possibilidades que lhe foram apresentadas; ela sempre queria outra coisa, mas no meio em que atuava não havia possibilidade, então estava sempre buscando um espaço para exalar cheiro bom. Para caracterizar o pseudônimo Jasmim, a unidade de sentido é adaptação.

Freire (2021, p. 51) apresenta uma provocação, “[...] temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história”. Pensando sobre a provocação, voltando à escolha dos pseudônimos e nas particularidades das escolhas, concluímos que os três professores revelam um “há um querer ser”, que parte (do verbo partir) do não ser, os três querem continuar a ser professores, cumprir seu papel, mas dois não querem ser professores de Língua Portuguesa.

Ao fazer as escolhas dos pseudônimos, os professores inauguraram um movimento que os levou adiante deles mesmos, criando um contexto, onde ao mesmo tempo se mostravam, se olhavam, enxergavam onde desejavam e projetavam estar. O sentido do processo de biografização de si está, justamente na possibilidade do sujeito olhar para si, para o passado e para o presente. Por isso, foi possibilitado a estes professores, no presente, reviver narrativas para compreender os sentidos que foram atribuídos aos não saberes revelados por eles - Rosa do Deserto, Lírio e Jasmim -, escritores de si.



# SENTIDOS E RECONHECIMENTO DOS NÃO SABERES

---

*Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo  
que ignora quanto o que sabe?  
(RANCIÈRE, 2002, p. 28).*

## ARTIGO 1

### RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA

**Resumo:** Os sentidos que os docentes possuem sobre os saberes e não saberes estão associados às vivências, construídas na individualidade de cada ato narrado. Assim, o objetivo deste estudo foi de conhecer, junto aos professores de Língua Portuguesa (LP) que não possuem a formação específica, os sentidos atribuídos ao reconhecimento dos não saberes. Trata-se de uma investigação qualitativa, sob a orientação teórica da Análise Textual Discursiva (ATD). A partir das narrativas desconstruídas, foi possível apontar elementos capazes de construir uma concepção voltada ao sentido dado aos não saberes revelados por três professores que participaram do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) realizado no ano de 2018, e do reencontro com esses professores realizado em 2022. Desse modo, os professores/as, ao demonstrarem seu pensamento por meio das palavras, revelaram coincidências e/ou discrepâncias entre o significado das perspectivas da formação de professores, dos saberes e não saberes. Sendo assim, a apropriação desse significado dado socialmente, gerou sentidos atribuídos por eles enquanto processo de significações. Ao atribuir sentidos ao não saberes, os professores/as se reconheceram como serem condutores de sua docência, não encerrando em um lugar ou um saber determinado, mas colocando-se como sujeitos autores de suas escolhas.

**Palavras-chave:** Não Saberes. Significados. Sentidos. Língua Portuguesa. Formação docente.

#### 1 Considerações Iniciais

Os sentidos e significados dos saberes dos/das professores/as estão ligados às vivências do fazer docente no cotidiano da sala de aula, configurada como um espaço de construções de saberes e descobertas de não saberes docente.

Entendemos que para ocorrer o desenvolvimento da consciência do não saber, a apropriação do significado e a atribuição do sentido são de fundamental importância, ou seja, o/a professor/a atribui significação ao saber para compreender onde e quais são seus não saberes. Vigotski (2000) afirma que o indivíduo se constitui enquanto tal, na relação com/em sociedade, o que aponta a busca por significado e sentido que, em grande parte, permite que ele apreenda o significado para atribuir sentidos. Portanto, as práticas sociais presentes nas relações que se estabelecem a partir das vivências do homem, determinaram as significações e os sentidos. Então, os sentidos dados ao não saberes dependem da relação estabelecida com os saberes vivenciados pelos docentes.

Propõe-se que saber e não saber formam, simultaneamente, polos opostos e círculo virtuoso da potência humana e do ofício do educar. O professor vive o processo do reconhecimento e da descoberta dos não saberes docentes para projetar seus saberes frente à disciplina que leciona. Sendo assim, os sentidos e significados são atribuídos pelos/as docentes com base em suas vivências no trabalho e fora dele, bem como pela construção dos saberes profissionais.

Portanto, os sentidos vão sendo determinados no processo de aprender e de ensinar, ou seja, durante os processos formativos e nas possíveis relações estabelecidas entre esses mesmos sentidos (SCOZ, 2011). Ainda, segundo Scoz (2011, p. 6), a base dos sentidos vem da “[...] condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação”. Assim, o sentido é resultante da relação entre experiências individuais e contexto social. Este artigo discute essa questão e tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa (LP), sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes.

A fim de atender o desenvolvimento desse tema, este artigo foi estruturado da seguinte maneira: primeiramente, buscamos compreender o sentido e o significado relacionado no processo individual e coletivo do sujeito, imbricado às suas práticas sociais firmadas na linguagem; num segundo momento, traçamos o percurso metodológico que conduziu a realização da pesquisa; num terceiro momento apresentamos os resultados e as discussões resultantes das categorias que guiaram para a construção das análises; por fim, as reflexões postas nas considerações finais.

## **2 Significado e Sentido: saberes e não saberes docentes**

As palavras possuem um significado que é atribuído no decorrer da história e que é difundido socialmente, ou seja, o significado das palavras é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade com base nas relações deles com o meio em que vivem, permitindo a comunicação e socialização de experiências. Junto com essas palavras existe um sentido que é dado por cada pessoa que, de acordo com seus saberes e suas vivências individuais, permitem que elas se tornem significativas. Assim, os sujeitos, ao se expressarem, transmitem seus aspectos cognitivos e afetivos, deixando as palavras carregarem significados sociais vigentes.

Então, podemos dizer que as palavras carregam construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de encanto e insatisfação, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir de um significado social, (VIGOTSKI, 2000). Sendo assim, os sentidos são elaborações instáveis que buscam consolidar e o significado uma das possibilidades de sentido, ou seja, o significado é estabilizado e o sentido busca estabilizar-se.

Em relação ao conjunto textual, temos a significação que a palavra toma em relação ao contexto, pois uma palavra isolada não tem sentido, apenas significado. Vigotski (2000) cita em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” que a palavra que utilizamos,

dependendo do contexto em que está inserida, tem um significado e um sentido que mudam de acordo com o lugar e o tempo em que ela é utilizada. Nesta perspectiva, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (2000, p. 466). O emprego da palavra é posto pela sociedade perante as práticas sociais por ela composta, fazendo com que os sujeitos mediados por elas entendam seus significados e sentidos, que dependem de fatores psicológicos constituídos na consciência de cada um.

Portanto, a força que o contexto exerce sobre a palavra é tão forte que “em determinadas condições, as palavras mudam o seu sentido habitual e o seu significado e adquirem um significado específico decorrente das condições de seu surgimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 471-472). O contexto amplia o significado das palavras, construindo e determinando sentidos, de acordo com as relações sociais estabelecidas.

Logo, ao manifestar o pensamento na exterioridade da linguagem, este se materializa na palavra, que vem cheia de significados construídos socialmente. Contudo, quando ainda está no plano do pensamento, o sentido empregado à palavra é procedente da pessoa que se encontra no meio social e, conseqüentemente, o atribui de maneira que nem sempre coincide com o significado, pois ele é posto pelos conflitos presentes entre o social e os fatores psicológicos.

Porém, o sentido mesmo sendo diferente do significado precisa dele para ser compreendido. Benachio (2011, p. 24) aponta que o sentido “[...] não pode ser compreendido separadamente do significado, mesmo sendo diferente e tendo suas particularidades: o sentido caracteriza-se por sua versatilidade e dinamicidade, mudando de acordo com a situação do sujeito, enquanto o significado é de natureza mais estável e permanente”. Com isso, podemos dizer que o significado é apenas uma parte do sentido e este é uma composição dos momentos vividos pelo sujeito, um processo baseado nas leituras subjetivas dos fatos, carregados dos aspectos simbólicos e emocionais resultantes da individualidade de cada sujeito.

Neste âmbito, o sentido pode indicar alguma coisa ou algo totalmente diferente de uma pessoa para outra a depender da situação ou do objetivo ligado ao uso da palavra. Oliveira (1993) apresenta um exemplo que nos auxilia na compreensão do que é significado e sentido. O autor mostra que a palavra “carro” tem como significado veículo de quatro rodas, usado para o transporte de pessoas e objetos, assim:

O sentido da palavra carro, entretanto, variará conforme a pessoa que a utiliza e o contexto em que é aplicada. Para o motorista de táxi significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante (p. 50).

Dessa maneira, o sentido versa na origem do pensamento, na linguagem interna e está relacionado com as necessidades e interesses de cada pessoa, sendo formado nas razões internas que são intraduzíveis na língua externa, mediada pelo significado das palavras. Para Vigotski (2000), a diferença entre significado e sentido está relacionada com as questões da linguagem interior e desvenda algumas de suas características principais, entre elas, o domínio do sentido sobre o significado. Assim, o sentido é a totalização dos acontecimentos psicológicos que a palavra causa em um indivíduo, sendo que, o sentido é individual e o significado coletivo.

Em se tratando da presença dos saberes e não saberes docentes, entrelaçados aos sentidos e significados que são atribuídos pelos/as docentes com base em suas vivências no trabalho e fora dele, bem como pela construção dos saberes profissionais, entendemos que o não saber circula como valor subjetivo carregado de possibilidades. Desse entrelaçamento, surgem alguns argumentos/justificativas por parte de determinados teóricos, relacionados à concepção de saberes docentes, por exemplo, Tardif (2000), que atribui sentido ao trabalho docente com a construção da relação entre trabalho e saber. O autor assinala que o significado atribuído ao trabalho docente pode ser influenciado pelas dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira. Nessa perspectiva, os sentidos e significados da docência estão ligados, particularmente, às vivências da sala de aula, do fazer docente cotidiano.

Ao buscarmos os sentidos e significados sobre os saberes e não saberes que se desenvolvem durante a prática docente, lidamos com processos simbólicos, que envolvem construção de natureza individual, social e relacional, imbricados com a linguagem. Entendemos que na prática professoral, o pensamento e a linguagem caminham juntos, dando possibilidades ao professor de organizar o ensino, respeitando os limites, uma vez que a linguagem precisa do pensamento para ser executada. Para Vigotski (2000), entre o pensamento e a palavra existe uma relação, um movimento que vai e vem, pois, o pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir. Dessa forma, para o autor, pensamento e linguagem então ligados e suas interações ocorrem nos significados das palavras que se modificam e se constroem nas relações históricas, sociais e culturais.

Então, entendemos que os sentidos e significados que os docentes possuem sobre os saberes e não saberes estão associados às vivências, construídas na individualidade de cada ato narrado, pois “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2000, p. 409). Acreditamos que o conteúdo desse estudo é portador de significações que foram

apreendidas no bojo das práticas sociais presentes em uma determinada sociedade e em um determinado contexto, sendo materializadas em palavras expressas nas narrativas.

### **3 Percorso Metodológico**

Optamos por uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, com modos de expressão de sentido do fenômeno estudado. Nesta visão, o estudo voltou-se ao sentido dado aos não saberes revelados por três professores que participaram do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), realizado no ano de 2018, e do reencontro realizado em 2022.

A partir das narrativas desconstruídas, foi possível apontar elementos capazes de construir uma concepção, compreendendo que a pesquisa qualitativa anseia aprofundar na compreensão dos fenômenos que investiga, buscando sempre fazer uma análise rigorosa e criteriosa (MORAES; GALIAZZI, 2016). E essa rigorosidade a que fazemos referência implicou na leitura e interpretação cuidadosa, aprofundada e minuciosa das narrativas que foram desconstruídas com o interesse de buscar fatos que relatavam sentidos e significados dados em cada palavra, frase ou período, com o propósito de desvelar aspectos enfatizados como relevante. Trata-se uma pesquisa exploratória realizada no município de Itapetinga, situada no interior da Bahia.

Como instrumento para construção de dados utilizamos as narrativas produzidas, mas não totalmente exploradas nos Ateliês Biográficos de Projeto (ABP) realizado em 2018 para pesquisa de mestrado de Pires (2019) e no reencontro realizado em 2022. Nos ABP os participantes foram estimulados a falar de si e do seu processo formativo, dos seus saberes e dos seus não saberes. No reencontro denominado de “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas” propomos uma reflexão sobre os não saberes docentes, revelados nos ABP. Nesse reencontro visamos conhecer o percurso/ marcas da docência na disciplina de Língua Portuguesa após ABP.

Contamos com a participação de três professores que lecionavam Língua Portuguesa (LP), sem graduação em Letras, cujos nomes fictícios são, Rosa do Deserto, Lírio e Jasmim. Rosa do Deserto tem 53 anos, graduada em Pedagogia e possui 21 anos de docência na disciplina de LP; Lírio tem 44 anos de idade, graduado em Pedagogia, na disciplina de LP só tinha 4 anos de atuação. Jasmim com 36 anos de idade também pedagoga atuava na disciplina de LP há 3 anos. Estes dados são referentes ao ano de 2022.

Os procedimentos adotados foram se desenvolvendo no movimento entre a compreensão e a interpretação, isto é, da palavra para o seu sentido, para a sua significação, sob

a orientação teórica da Análise Textual Discursiva (ATD), “como exercício de produzir e expressar sentidos e significados a relatos narrados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 36). A organização e a reorganização em função das várias leituras do *corpus*, foram assumidas no movimento de montagem e desmontagem das narrativas.

No processo de montagem e desmontagem das narrativas, foram selecionadas as unidades de sentidos que tinham aproximações com o objetivo deste artigo, sendo as mesmas agrupadas por afinidades temáticas, constituindo duas categorias iniciais definidas *a priori*, composta de vinte e uma unidades (21) temáticas. No decorrer das análises, as categorias iniciais deram origem às categorias intermediárias, formando assim uma categoria geral final, que deu título a esse artigo.

As unidades foram catalogadas com códigos que mostram para qual estudo ela foi direcionada. Dessa forma, em qualquer momento da análise é possível voltar ao texto inicial completo de onde essas unidades foram extraídas. O processo de categorização deste artigo, está composto no quadro 01 a seguir:

**Quadro 01** – Processo de categorização.

Categorias iniciais/ unidades de sentidos		Categoria intermediária 1	Categoria intermediária 2	Categoria final
Não saberes: descoberta e reconhecimento	não sei ensinar Português / tem tanta coisa que não sei / reaprender / sem saber o que estava pisando / desafios / perceber / caminhei sem conhecer direito / as vezes não sei / preciso buscar algum saber / os meus não saberes que são maiores / sempre superando / Língua Portuguesa, ela que me escolheu / ainda preciso	Ser professor de LP sem formação específica e sem saberes a ensinar		Reconhecimento de não saberes: sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa.
Não saberes: significado e sentido	- explorar / ausência / desafio / libertador / eu precisava melhorar sim / a formação na área talvez não seria tão importante / não dá para mim / não sou competente o bastante para o ensino de LP.		Não saberes: sentidos atribuídos.	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018; 2022).

As categorias iniciais dão subtítulos que representam a ideia das unidades em uma ou mais palavras. Essas unidades foram todas reescritas e nesse processo, as diversas releituras das unidades nos possibilitaram um grande envolvimento com elas, facilitando assim, a realização dos resultados e discussões, construídos a partir das categorias intermediárias.

#### **4 Sentidos e Reconhecimento dos não saberes**

Neste estudo foi selecionada uma categoria final (título deste artigo) que se constitui como metatexto formado por duas categorias iniciais, como modo de apresentar as reflexões construídas a partir da análise dos dados da pesquisa. A primeira diz respeito ao reconhecimento e descoberta dos não saberes que foram criados e recriados a partir dos seus saberes, composta por uma categoria intermediária. Os sentidos apreendidos pelos professores sobre não saber, marcam o desenvolvimento da segunda categoria inicial, complementada por uma categoria intermediária.

Tardif (2014) traz uma visão sobre o saber dos professores, e mostra como sendo individual e ao mesmo tempo social, sempre incorporado à prática profissional. Olhando por essa perspectiva, que leva em consideração as dimensões sociais e individuais dos saberes docentes, foi que procuramos construir a análise. Buscamos conhecer os sentidos atribuídos pelos professores ao reconhecimento dos não saberes no ensino de Língua Portuguesa, a partir da identificação destes.

##### **4.1 Não saberes: descoberta e reconhecimento**

Ensinar é fazer escolhas que dependem da experiência, dos conhecimentos, das convicções e das crenças dos professores, do compromisso com o que fazem e de suas representações a respeito desses saberes e dos não saberes, ou seja, ensinar envolve uma diversidade de saberes (TARDIF, 2000). O saber docente pode e deve ser validado e mobilizado no trabalho, pois ao mesmo tempo em que contribui na construção da identidade docente, modifica a prática, promovendo certezas e revelando não saberes. Campos e Pessoa (1998, p. 185) afirmam que “[...] das certezas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas”. Segundo as autoras, a prática é importante, porque mostra limitações, lacunas nos saberes, isto é, nossos não saberes.



A prática tem a capacidade de colocar à prova todos os conhecimentos, saberes, todas as impressões, crenças e expectativas e nesse momento de confrontação o professor tem a oportunidade de crescer profissionalmente, traçando o profissional que deseja ser e o que deseja saber. Ao falarmos sobre o profissional que cada colaborador deste estudo desejava ser e quais saberes precisavam para lecionar LP, encontramos sujeitos cansados de si e confusos, sujeitos que descobriram e reconheceram seus não saberes mesmo tomando a prática como um lugar de segurança e de experiência do fazer pedagógico.

De acordo com as interpretações que vimos fazendo dos trechos das narrativas, podemos perceber que ao falarem das suas práticas, os professores também refletiam e analisavam a si mesmo, o que possibilitou que eles percebessem não saberes e nutrissem-se de um sentimento de fracasso. Tal sentimento foi alimentado e validado pela falta de uma formação específica na área de Letras que, antes dessas provocações oriundas dessa pesquisa, não se configurava como um incômodo ou necessidade. É possível perceber na análise de sentido de Lírio - **“preciso buscar algum saber”** - que a potência da descoberta o levou a entender sobre a responsabilidade de ensinar uma disciplina sem competência e completa que **“caminhei sem conhecer direito”**, isto deixa claro que o caminhar de Lírio na disciplina está cheio de lacunas que ele mesmo desconhecia.

A narrativa de Jasmim soma-se à reflexão estabelecida por Lírio. Ela narra sobre a evidência do não saber tentando amenizar, dizendo **“às vezes não sei”**. E esse termo “às vezes” mostra uma fragilidade e um querer camuflar sua descoberta, pois completa sua fala com uma frase que a deixa ainda mais vulnerável - **“sem saber o que estava pisando”**. Esta fala a coloca numa posição de vulnerabilidade face à constatação do não saber que para ela deveria continuar escondida.

Podemos destacar nas narrativas de Rosa do Deserto a passagem de uma realidade diferente dos outros colaboradores, com destaque para duas palavras - **“percepção e desafios”**. A descoberta a respeito da disciplina que leciona provocou nela um incômodo, o que antes para ela era uma zona de conforto, agora passava a ser um desafio a ser superado.

As unidades de sentido destacadas carregam o sabor da experiência, do confronto que só acontece quando há cruzamento de ideias, pois reconhecemos que as lacunas não apenas existem, como também são recantos de fertilidade e descobertas, que querem chegar a um porto, para logo mais partir para outros encontros. Em meio às dúvidas e à impotência, diante da realidade instável, nem sempre as regras funcionam e essa descoberta de que não possui saberes suficientes, estremece os saberes e as práticas docentes e com isso coloca em risco tudo que já foi conquistado e firmado. Mas os não saberes estão lá e o que se há de fazer?

Reconhecer esses não saberes pode ser um desafio e uma solução. Para os professores, até o momento de participar desta pesquisa, era como se esses não saberes estivessem de um lado e eles do outro, pois eram desconhecidos.

Os professores reconheceram não saber ensinar LP. As palavras de Jasmim apontam **“não sei ensinar Português”**; Lírio afirma, **“tem tanta coisa que não sei”**. Assim, os não saberes se ligam às dificuldades demonstradas, revelando não saberes disciplinares. Se Lírio menciona que tem muitas coisas que não sabe, Jasmim diz claramente não saber ensinar LP. Até aqui parece-nos que Lírio e Jasmim têm em comum não só o não saber, mas também a falta do desejo de saber.

No mesmo sentido das exposições anteriores, Rosa do Deserto confirma não conhecer sobre a variação linguística, pois ao ser questionada sobre isso usou a palavra **“reaprender”**. Demonstra conhecer o caminho, mas não confirma claramente isso, expondo também os não saberes. Há uma semelhança entre os três colaboradores que mesmo composta de unidades de sentidos diferentes, revela a existência de dificuldades na prática pedagógica, referentes aos saberes disciplinares.

Compreendemos que ao revelar os não saberes, os professores deixaram vir à tona os saberes que foram construídos na relação com a disciplina, também mobilizados e transformados de acordo com as diferentes situações e com os diferentes momentos vivenciados em sala de aula. Desse modo, para esses professores, a prática escolar e os saberes didáticos construídos se configuram como espaços de segurança, e o tempo de docência, como lugar de conforto. Mas quando a referência é o tempo de docência em LP, percebemos as dificuldades existentes e a necessidade do aprender constante, pois, para ter um ensino promissor o professor precisa ter conhecimento sobre a gestão do aprendizado e a gestão da classe, ou seja, necessita saber ensinar e saber gerir sua sala de aula, que são as duas grandes funções didáticas (GAUTHIER; BISSONNETE; RICHARD, 2014). Nesse aprender, os/as docentes vivenciaram várias experiências de socialização significativas que influenciaram na descoberta e no reconhecimento dos não saberes, ou seja, ao refletir sobre os seus saberes, os professores entenderam quais eram seus não saberes frente à disciplina que lecionavam.

Ao analisar o reconhecimento dos não saberes dos professores e suas dificuldades quanto a disciplina de LP, voltamos aos estudos de Gauthier, Bissonnete e Richard (2014), quando usam a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. Mostra que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER; BISSONNETE; RICHARD, 2014, p. 20). Então, podemos

dizer que esses professores enfrentam dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*. Os professores deixaram vir à tona nas suas narrativas que em relação a LP possui um ofício sem saberes suficientes. E isto foi possível, quando conheceram sobre si mesmos e sobre seus saberes.

As análises também permitiram constatar que é preciso garantir que as formações específicas de cada área sejam garantidas para o exercício do ofício docente, consolidando e valorizando, assim, uma Teoria do Ensino que dê conta de superar os obstáculos que se impõem à pedagogia, de um ofício sem saberes. No texto de Gauthier *et al.* (2013), de acordo com o senso comum, para ensinar outro alguém, basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. No entanto, o maior erro desse processo é não considerar a situação real do professor em sala de aula.

Assim, ao exercer um ofício sem saberes disciplinares, reconhecidos anteriormente (no ano de 2018), os professores mostram que tanto os saberes quanto os não saberes podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER *et al.* 2013). Dessa forma, o docente, para executar seu ofício de ensinar, deve ter saberes específicos da área e saber mediá-los em sala de aula, pois muitos dos não saberes revelados são aspectos que refletem da falta de uma formação específica para lecionar LP. De um “ofício sem saberes” ou de “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”, essa é a posição de Gauthier *et al.* (2013) quando destaca a característica plural do saber docente. Nas narrativas dos professores/as, tanto os saberes quanto os não saberes foram responsáveis por direcionar ações no ambiente escolar.

#### **4.1.1 Ser professor de LP sem formação específica e sem saberes a ensinar**

A consciência sobre o não saber trouxe à tona um ataque ao ego dos professores ao mostrar a impotência destes frente ao não saber que, provavelmente, será amenizado pela revelação do outro (sujeito) que reverbera em si. Olhar o não saber do outro possibilita a ressignificação do saber que parecia escurecido em meio ao reconhecimento do não saber, como nos desvenda Rancière (2012, p. 14) quando expõe que “[...] a regra democrática que faz da ignorância um saber menor”. É dessa forma que é possível aceitar que não e sabe, entendendo as dificuldades do outro, frente a uma disciplina lecionada cuja formação específica não se tem. Entretanto, como veremos mais adiante, esses não saberes referentes aos conhecimentos linguísticos e gramaticais trazem implicações para o processo de ensino desses professores.

Seria ainda um não saber a dificuldade de contextualizar o mundo social dos alunos e, ainda, não conseguir perceber a sua relação com as situações cotidianas que ultrapassam as

situações trazidas pelos livros didáticos em geral. Esses não saberes não se referem aos saberes didáticos e pedagógicos, pois, o curso de formação em Pedagogia, concluídos por esses/as professores/as, deu-lhes bases para esse fazer na sala de aula, mas não foi possível possibilitar a eles conhecimentos para a construção de competências específicas referente a área de Linguagem, mais especificamente, de Língua Portuguesa. Portanto, os saberes concernentes a linguística ainda são saberes a construir no próprio cotidiano de sala de aula de cada um/a deles/as.

Nas palavras de Jasmim, a descoberta e a revelação dos não saberes provocam afirmações, pois, segundo ela, **“os meus não saberes que são maiores”**. Percebemos, então, o sofrimento daquele que leva um não saber e que, de alguma forma, aceita as projeções coletivas de impotência e percebe a ambiguidade dos sentimentos humanos, tanto no outro como em si mesmo. Lírio traz uma revelação que precisa o tempo todo estar sempre buscando, ele diz: **“sempre superando”**. Apesar de sentir-se incomodado com suas “incompetências” pontuais, reflete sobre o real - o contrassenso de ter que abarcar todo o saber da disciplina que leciona. Rosa do Deserto busca entender a narrativa do outro e explica que mesmo com as dificuldades do ensino sem uma formação sente-se bem, como ela mesmo fala: **“Língua Portuguesa, ela que me escolheu”**, mesmo revelando que ainda precisa melhorar. Dessa forma, o não saber, ao mexer com a vaidade docente e com o desejo de expansão do conhecimento, estaria provocando os/as professores/as a romper com suas limitações e a enfrentar o obscuro campo dessa descoberta.

Em relação aos conteúdos associados ao não saber, os/as professores/as fazem escolhas sobre o que é importante aprender e, o que pode ser colocado de lado, ou esperar outro momento para ser aprendido e compreendido. Percebemos nas narrativas que alguns conteúdos de LP parecem não ser importantes para os professores, eles entendem que há conhecimentos que não precisam ser ensinados, então não há razões para buscar esses saberes. Enquanto os saberes docentes não forem especificados, não poderá haver profissionalização do ensino, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER *et al.*, 2013).

O não saber para os colaboradores foi apontado como uma dificuldade na docência em LP e deixou transparecer que, para alguns, deixar de lecionar a disciplina seria uma solução. O sentido dado foi de que a profissionalização da docência em LP está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes disciplinares. Então, entre buscar a formação para continuar na disciplina, preferem o “não querer” escondido atrás do não poder (não querer e não poder cursar uma Licenciatura em Letras). Sobre o tema do não saber ser superado com

a formação, o não poder acaba por ser incorporado ao não saber e, com essa nova face, os/as professores/as parecem conseguir lidar e desenvolver-se profissionalmente. Mediar conhecimento deixa de ser instrumento de saber e passa a ser *jogo de cintura*.

Em suas histórias de vida, os/as professores/as parecem ter sido confrontados diversas vezes pelo não-poder, gerando impotência frente às poucas possibilidades de crescimento profissional, limitados pelo meio social em que atuam e pelas suas escolhas. Nessa perspectiva, pensamos não ser prematura a conclusão de que os/as próprios/as professores/as reconhecem que têm não saberes relacionados aos saberes disciplinares. Rosa do Deserto, Lírio e Jasmim, assumem isso, em alguns momentos, quando falam sobre as diferentes formas como o livro didático apresenta os conteúdos não conhecidos por eles/as. Lírio e Jasmim ainda assumem que têm não saberes relacionados ao conhecimento gramatical e que procuram colegas mais experientes para orientá-los.

As narrativas, que tiveram pressupostos de formação, introduzem a compreensão da experiência como precursor para o saber, pois o saber também se materializa na experiência (LARROSA, 2018). Sendo assim, o ensino desses professores, baseia-se na intuição, na formação profissional [em Pedagogia], na experiência, no *habitus* professoral, nos saberes didáticos entre outros, pois, faltam saberes, formação específica e embasamento teórico para o trabalho com a língua materna. É compreensível a identificação dos não saberes, tendo em vista a disciplina lecionada e a trajetória desses professores, contudo, é o sentido e o significado dado a esses não saberes que modificarão a relação deles com os saberes.

#### **4.2 Não saberes: significado e sentido**

Os sentidos dados aos não saberes da disciplina de LP marcam o desenvolvimento da segunda categoria deste estudo. Tudo construído no encontro com as histórias de vida, que promoveu o reconhecimento dos não saberes e trouxe um novo significado para a docência desses professores, exigindo uma nova dinâmica que não é trabalhada em sua formação: aprender a conviver com a ferida da incompletude e da limitação. A incorporação dessa experiência da falta, como experiência do real, traz oportunidade de crescimento e de significação para saber compreender e diferenciar os saberes dos não saberes.

Os sentidos e significados dos não saberes, título desta categoria, ramifica-se em uma categoria intermediária que demonstra uma cumplicidade de parceria entre os professores colaboradores desta pesquisa. Aqui a cumplicidade representa a escuta do outro que

proporcionou partilha de saberes e não saberes advindos da compreensão do reconhecimento do outro e do autoconhecimento.

Os saberes só são estruturados se forem organizados através de uma rede de interfaces, ou seja, o professor, de posse de seus saberes, passa a ter condições de olhar para seus não saberes e de inserir conhecimentos na sua prática para ser capaz de construir aprendizagens. Sendo assim, todo trabalho desenvolvido em sala de aula é uma expressão do saber pedagógico que, para Pimenta (2012), colabora com a prática docente e é construído pelo(a) educador(a) no exercício da docência, não podendo ser pensado desarticulado de outros saberes.

Dessa forma, percebemos que no reconhecimento dos não saberes os professores trazem outro significado aos saberes. Rosa do Deserto traz a palavra **“explorar”** como significado de pesquisar e deixar o aluno buscar e a palavra **“ausência”** para expressar sentimentos que tem relação com o não saber, tanto em si mesma quanto em seus alunos. Preencher a ausência é, para ela, o ponto provocador, a oportunidade de conhecer e buscar. Lírio, no significado para o não saber, traz a palavra **“libertador”**, e ao pronunciá-la deixa transparecer um mal-estar, mas também mostra que esse reconhecimento significa alívio. Jasmim apresenta a palavra **“desafio”**, e novamente confronta-se com o não-poder, agora já fundido ao não saber.

Os três professores buscam palavras para explicar uma falta de saber referente à LP, contudo, essas palavras carregam um significado que viabiliza o que pensam e sentem, quando são levados/as a refletirem sobre o que não sabem. Larrosa (2016, p. 8) afirma que: “penso que o maior perigo para a Pedagogia hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas [...]. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”. O autor mostra a importância do reconhecimento de não saberes e que não sabemos tudo, contudo é necessário junto a esse reconhecimento se refazer para trazer o sentido, pois não há uma relação fixa entre palavras e significados, como diz Vigotski (2000), esta relação depende do contexto, pois é a partir de um significado que o sentido se constitui.

Vale destacar que as unidades de sentido desta categoria carregam princípios fundantes da pedagogia freireana, trazem à tona uma percepção política que levou esses professores através da sua docência, a olharem para si. Destacando as palavras **“libertador”** e **“explorar”**, percebemos que essas carregavam a opressão que a necessidade de saber havia imposto. Este olhar deu espaço para a emancipação que pode levar, “[...] o/a professor/a se perceber como sujeito capaz de decidir, criar, recriar, participar, eleger, criticar, refletir, agir, avaliar, analisar todos os aspectos que contribuem, ou não, para o seu trabalho docente” (CRUZ; FERREIRA, 2022, p. 74). O libertador, mostra o quanto Lírio precisava sair do lugar da opressão, para o

lugar da emancipação, pois oprimido é aquele que por conta de uma estrutura desumanizante da sociedade é feito “ser menos”, é impossibilitado de ser (FREIRE, 2007).

Libertador e explorar evocam a dimensão política e a ontológica da docência; lugar de libertar-se, e este lugar também faz parte da docência e dos saberes. Foi libertador entender que uma ausência pode ser explorada, pois esses professores, em sua profissão, ao verem a necessidade de saber e ao descobrirem que não sabem, buscam a emancipação. Para Paulo Freire (2007), a maneira como o homem percebe sua realidade é que determina sua relação com o mundo e suas significações, portanto, a emancipação precisa ser requerida a partir de uma necessidade.

Significar uma ausência é trazer também esse lugar do libertador, é entender que a docência e o desenvolvimento profissional são um constante desafio na vida do professor (FERREIRA, 2022). As unidades de sentidos - explorar, ausência, libertador e desafio – são palavras que carregam aspectos e desafios da docência, que marcam um significado, trazem uma presença de resistência, pois, os professores com suas diferenças, com os seus tempos, com seus saberes e ainda não saberes precisam ser vistos, ouvidos, porque “o mais sábio não sabe nada além do seu não saber” (KOHAN, 2011, p. 11).

Sendo assim, entendemos que essas palavras estão ligadas à construção dos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar que, ao serem produzidos pelos professores, podem ser compreendidos como uma unidade indissociável que pode ser definida ao mesmo tempo constituinte e constituído, que se evidencia nas seguintes palavras de Vygotsky (apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 129):

O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala.

Desse modo, o sentido e o significado dessas palavras devem ser tomados como unidades significativas relacionadas e não separadas. E essa capacidade de se “enxergar”, promoveu a conscientização que, para Freire (2007), é um processo histórico que se desenvolve pela tomada de consciência, possibilitando ao homem sua emancipação através da qual as pessoas podem assumir o papel singular de ressignificar e reconstruir. E essa ressignificação e reinvenção foi percebida e entendida na formação durante os ABP.

#### 4.2.1 Não saberes: sentidos atribuídos

Para que possamos adentrar nos sentidos atribuídos aos não saberes fez-se necessário que tivéssemos acesso a algumas compreensões instauradas nesta pesquisa, entre elas o próprio processo de construção das narrativas desenvolvidas no ABP. Este processo de construção dos dados, carrega em si um composto de autonomia e independência, isto porque, necessariamente, não é um recurso solista, empreendido pelo indivíduo. A construção da narrativa se dá na relação entre a palavra e a escuta. Esta junção é marcada pela presença constante da escuta, sobretudo, ela é o embasamento que garante a entrada no circuito narrativo (MARINAS, 2007). Além disso, não é a palavra pela palavra, mas é o dizer a sua palavra dotadas de sentido que será acolhida pela escuta do outro. Durante o processo de análise dos dados, encontramos trechos que não só carregavam significado, como também traziam seu sentido reverberado na escuta do outro.

Então, percebemos que o significado dado aos não saberes, referentes à LP, fazia com que os professores/as, no momento do reconhecimento, sentissem que seu trabalho era vazio de sentidos. Assim, os motivos geradores do sentido da profissão docente tornaram-se uma questão ligada a falta de formação específica para atuar na disciplina, que acabou por revelar como cada um/a se aproximava ou se afastava do não saber e o sentido que era dado a essa “ausência”. Portanto, foi perceptível nas narrativas que o tempo de docência interferia, de alguma forma, na relação com o não saber.

Como um primeiro exemplo, trazemos duas unidades de sentido de uma das narrativas de Rosa do Deserto, elaborada pela ocasião do reencontro, referindo-se aos momentos compartilhados no ABP: **“eu precisava melhorar sim / a formação na área talvez não seria tão importante”**. Para nós esta passagem confirma a construção de sentimento que foi instaurado pela fala e pela escuta, algo como uma aliança de reciprocidade. Além disso, Rosa do Deserto realizou o “[...] ato de tomar a palavra para si sobre si, diante de uma ou várias pessoas” (JOSSO, 2010, p. 178), pois, a palavra dos outros confirmava para ela que seus não saberes não eram impedimento para sua docência em LP. Então, o sentido dado por Rosa do Deserto aos seus não saberes foi construído pelo significado dado pelo outro. Os saberes, que precisam melhorar, e a experiência de docência davam a ela a firmeza para ensinar uma disciplina sem formação. Larrosa (2018) nos esclarece que a experiência carrega sentido para dar base a ação docente.

Lírio e Jasmim, trazem um outro sentido para seus não saberes, Lírio afirma - **“não dá para mim”** -, referindo ao ensino de LP e Jasmim anuncia - **“não sou competente o bastante**



**para o ensino de LP**". O sentido que Lírio e Jasmim deram aos seus não saberes, reafirmam suas posições frente ao ensino da LP. Além disso, eles falam da relação da aprendizagem de si, mediada pelo outro, que na enunciação de seus testemunhos de vida frente ao grupo, consagra-os como autores de suas vidas e contadores de suas histórias.

Tomando esses três casos, acreditamos que a relação construída no ABP, a partir das narrativas, contribuiu para a constituição de uma identidade coletiva, frente ao reconhecimento de que não saber é um modo de saber e de buscar aprender, o que ratifica o processo permanente de aprendizagem da docência. O sentido foi de autoconhecimento, da certeza e da clareza do que agora queriam. Rosa do Deserto demonstra o movimento que lhe permitiu fortalecer o querer, o continuar, o lutar pela disciplina, ao visitar o passado ela constrói saberes que produzem aprendizagens sobre si e sentido ao que não sabe. Lírio e Jasmim, buscaram na relação entre o vivido e o sonho, aquilo que conseguiram construir frente a disciplina, e o reconhecimento dos não saberes inspiraram na busca de novos e de outros saberes, mas também os levaram a tomada de consciência sobre si.

Quando analisamos o sentido do trabalho na docência sobre a dimensão dos não saberes, podemos perceber a articulação das estratégias de saber que reflete nos discursos dos/as docentes de forma subjetiva. O ser professor ou professora relaciona-se com as concepções individuais, subjetivas e as formas como tudo isso se configura nas relações de trabalho que são intensificadas a partir de suas trajetórias sociais, que estão sendo construídas, pois:

A subjetividade e identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação (SCOZ, 2011, p. 49).

Os relatos dos/as docentes mostram que nas relações cotidianas de trabalho, o sentido do saber e do não saber é diverso e atende as dinâmicas de suas vivências dentro e fora do trabalho. Desse modo, os professores/as, ao demonstrarem seu pensamento por meio das palavras, revelaram coincidências e/ou discrepâncias entre o significado das perspectivas da formação de professores, dos saberes e não saberes, os quais, supostamente se apoiaram, e a apropriação desse significado dado socialmente, gerou sentidos atribuídos por eles enquanto processo de significações.

A singularidade com que os professores se relacionam com os não saberes referentes a disciplina de LP, remete-nos à ideia de Tardif (2014) ao propor uma abordagem social sobre o saber docente sem, contudo, descartar a dimensão individual dos espaços cotidianos, ao compreender o que os professores pensam, fazem e dizem. Assim, ser professor:

[...] vai além da instituição escolar e da sala de aula em que atua: as mudanças da sociedade e o universo sociopolítico, econômico e cultural exigem dele o conhecimento e a compreensão do mundo em que vivi, para entender o contexto da escola, seus alunos, as relações advindas de ser professor (BENACHIO, 2011, p. 13).

A autora nos alerta a respeito do contexto de socialização, considerando-se as diferentes formas de não saber dos docentes em que o saber é adaptado, modificado, tendo como dimensão principal o aprender a ensinar, configurado pela produção de sentidos subjetivos.

A dimensão social do não saber, nesse estudo, foi importante, pois acreditamos que o saber docente não está resumido a um conjunto de conteúdos e métodos definidos anteriormente, mas está relacionado a um processo de conhecimento sobre si mesmo, sua disciplina e com os não saberes que foram entendidos na relação com outros sujeitos. Dessa forma, é preciso pontuar a interface entre o individual e o social de cada sujeito, considerando a natureza dos não saberes, a sua origem em diferentes fontes e os modos de integração na prática docente, pois, “[...] sempre que o sujeito se relaciona com um fato ou situação, emergem novos sentidos subjetivos que modificam a configuração subjetiva desse sujeito” (BENACHIO, 2011, p. 22). Este é um aspecto importante, pois o sentido dado aos não saberes, além do âmbito social, também impactou de forma individual e subjetiva em cada professor/a.

No que se refere ao impacto individual inferimos que o professor/a compreendeu os sentidos que foram construídos em seus processos de aprender e de ensinar, o modo como se relacionava com suas famílias, comunidades, escolas e em seus processos formativos, bem como as possíveis relações que estabeleciam com esses sentidos porque, “o sentido é a síntese do processo do sujeito até o momento presente e determina a configuração futura desse sujeito. Isso porque a leitura de mundo do sujeito e a compreensão que tem dos fatos com os quais se depara são filtrados pelos sentidos subjetivos” (BENACHIO, 2011, p. 25). Assim, o sentido apreendido em seus processos de aprender e de ensinar, pode se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, como constituem suas subjetividades.

Para explicitar com mais clareza a dimensão de integração contida no conceito de sentido subjetivo, Silvestre (2011, p. 176) relata que, “[...] os sentidos apreendidos pelo professor sobre sua profissão são criados e recriados a partir da própria atividade docente”. Daí a importância do reconhecimento dos não saberes, pois, ao reconhecer que não sabe além do autoconhecimento, trouxe também a certeza do que queriam para o futuro da sua docência, os colaboradores desta pesquisa entenderam que ser professor não é estar à deriva, dominado pelo

conteúdo, como diz Rancière (2002, p. 20), o professor sabedor “não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos”. Olhar para seus não saberes foi uma forma de entender sua docência. Ao atribuir sentido ao não saberes, os professores/as se reconheceram como seres condutores de sua docência, não encerrando em um lugar ou um saber determinado, mas sendo sujeito autores de suas escolhas.

## **5 Considerações Finais**

A intencionalidade deste estudo foi de desvelar o reconhecimento dos não saberes de professores/as de LP sem formação específica, a fim de percebermos o sentido dado a esses não saberes e à significação das palavras narradas, que teve a capacidade de provocar conhecimento individual e coletivo. Fundamentado no saber docente, o não saber foi reconhecido e entendido como fonte de autoconhecimento. Pudemos compreender que o docente se percebe capaz de construir sua docência, apesar dos não saberes docentes existentes.

Os/as três professores/as perceberam, com muita clareza, que a escuta do outro promoveu ressignificação de seus saberes, sendo possível, compreender e reconhecer seus não saberes. O saber do professor, portanto, não reside somente em saber mediar o conhecimento teórico ou científico, mas também saber reconhecer o que não se sabe para ressignificar sua prática. O sentido dado ao reconhecimento relaciona com a compreensão do autoconhecimento, pois não basta deter a técnica e ensinar a alguém, é preciso entender o que está sendo construído e ser capaz de reorganizar, reelaborar e transpor em situação didática em sala de aula.

Entretanto, percebe-se que esse processo é composto por contradições, medo, satisfação, cobranças, pressões e insegurança fruto das relações interpessoais; ao mesmo tempo, já existe uma busca pela estabilização dos saberes, bem como do entendimento dos não saberes. O saber e o não saber dos professores/as são marcados pela relação tempo-espço, referentes às suas práticas docentes no decorrer de suas trajetórias sociais.

Os professores/as atribuíram à experiência (ou à falta dela) a responsabilidade pelo seu preparo e/ou despreparo para a docência na LP. A própria raiz da palavra, tem relação com algo que se experimenta, que se prova, com o perigo, com o percorrido, o cruzamento, que existe de forma finita e individual (LARROSA, 2018). Para os professores, o tempo de docência se assemelha a um lugar de segurança e a experiência docente a um conforto por ter as respostas aos não saberes. Foi assim que os/as professores/as deram sentido aos seus não saberes, e os demarcaram como lugar de insegurança, mas foi neles também que cada um afirmou posições frente à disciplina de Língua Portuguesa. Essas duas posições extremas de insegurança e

afirmação vieram a aflorar a relação dos professores/as com o não saber, relação essa incrustada em suas vidas, resultado de arriscadas experiências de identificações, que vieram a formar suas realidades subjetivas.

## 6 Referências

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 183-206.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Os princípios fundantes da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. **Formação em Movimento**. v. 4, n. 8, p. 68-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/221>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino Explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Pioneira Thompson, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**. São Paulo: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

MARINAS, José Miguel. **La escucha em la história oral**: Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa**: perspectiva formativa. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 165-185.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan-abr., Campinas, 2000, p. 5-24.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

## ARTIGO 2

### AÇÃO REFLEXIVA: UM PERCURSO CONSTRUÍDO NA RELAÇÃO ENTRE PROCESSOS FORMATIVOS E NÃO SABERES DOCENTES

**Resumo:** Este artigo foca na prática reflexiva dentro de um contexto específico do não saber. Nesse sentido, objetivamos analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos. Trata-se de uma pesquisa fenomenológica hermenêutica de abordagem qualitativa, que se utilizou da Análise Textual Discursiva (ATD). A investigação contou com a participação de três professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa (LP), com formação diferente da área de atuação e participaram de uma formação contínua - através dos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) -, que se configurou como procedimento de formação e de produção de dados da pesquisa. Para a interpretação dos dados, usamos vinte e quatro unidades de sentido divididas em duas grandes categorias iniciais. A pesquisa possibilitou compreender que os sentidos formativos relacionados aos não saberes deram oportunidades aos/as professores/as de perceberem a importância da formação na vida profissional. Também de constatarem a necessidade de reflexão sobre os saberes e não saberes, que oportuniza novas possibilidades, pois, esse processo reflexivo constrói significados e dá sentidos aos saberes oriundos da ação sobre a docência.

**Palavras-chave:** Não saberes docentes. Formação. Reflexão. Ação Reflexiva.

#### 1 Considerações Iniciais

Na nova circunstância mundial, a educação, em todas as suas dimensões e modalidades, encontra-se em face de uma necessidade de reinvenção e enfrenta desafios em direção a tempos de mudanças e de diversidade. Então, pensar sobre a educação é antes de tudo interrogar os saberes docentes, para confrontar novos e antigos conceitos que se colocam frente a uma nova mudança. Assim, refletir sobre os processos formativos dos professores/as na perspectiva dos não saberes, constitui-se em uma reflexão voltada para a prática integrada entre ação e reflexão na ação, pois, “[...] o apego ao saber é a descoberta de uma possibilidade de superação dos limites” (GHEDIN, 2012, p. 165). Não há saber pronto e acabado, é um processo de construção.

Olhar para os nossos saberes e não saberes é “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser” (GHEDIN, 2012, p. 165). Sendo assim, uma ação reflexiva implica compreender que a prática também pode e deve ser fonte de reflexão e aprendizado e essa reflexão, consiste num processo contínuo de formação.

Dessa maneira, buscamos nas narrativas dos colaboradores o modo como foi realizado esse processo formativo de reflexão durante a formação contínua que se deu a partir dos Ateliês

Biográficos de Projetos (ABP), realizados para a pesquisa de mestrado de Pires (2019). Convém observar que o professor que utiliza a reflexão deve estar atento aos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos.

Nesse artigo (metatexto), buscamos explorar outros sentidos presentes nas narrativas sobre as quais nos debruçamos. E o quanto ao percurso interpretativo, eximimo-nos de afirmações dualistas, contrárias ou binárias, porque esse artigo está permeado pelos atravessamentos interpretativos produzidos pelas narrativas dos professores. Está organizado em quatro tópicos: fundamentação teórica, em que são apresentados os conceitos de prática reflexiva, fazendo uma reflexão no contexto específico do saber e não saber docente; abordagem metodológica, mostra o caminho da pesquisa; apresentação e análise dos dados com discussão para complemento; algumas considerações finais.

## **2 Prática reflexiva em ação: reflexões sobre um contexto específico do não saber**

No dicionário Houaiss, o termo reflexão significa: meditação, pensamento ou análise delineada sobre um assunto determinado, sobre si próprio, sobre algum problema ou sentimento. Para Libâneo (2012, p. 66), reflexão é um termo de origem latina, “*reflectere*”, que significa – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. O autor aponta três significados para a reflexividade: primeiro, como ato de pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente, reflexão como conhecimento do conhecimento; segundo, como uma relação direta entre a reflexão pessoal e as situações práticas voltadas para o futuro, olhando para uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer; e terceiro, o pensar dialético, ou seja, reflexão sobre a realidade para construir uma explicação do real.

Tomamos como referência o conceito trazido por Libâneo (2012), a reflexão como “uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. É possível compreender a prática do professor/a e sua tomada de decisão frente à realidade, também é possível entender a concepção de mundo, de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de educação dos professores/as. Há uma realidade posta que está em movimento, os saberes docentes têm a função de operar o desvelamento das alienações, injustiças, dominações, que implicam uma autorreflexão.

Nessa perspectiva, o professor/a reflexivo caracteriza-se como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, a fim de agir sobre ela para transformá-la, não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte,

espera-se que o/a professor/a reflexivo seja capaz de atuar de forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir saberes para dar significados a sua ação. Conforme Nóvoa (2007), é necessário considerar os saberes teóricos no que tange à formação de um/uma professor/a reflexivo/a, por isso, consideramos os saberes como portadores de significados para a atividade prática de análise da Língua Portuguesa, que não se restringe somente ao entendimento da gramática.

Então, podemos considerar a reflexão, na maior parte das vezes, retrospectiva, sempre voltada aos saberes aprendidos na/durante a formação. Essa reflexão, segundo Zeichner (2008), foi um divisor de águas na educação, fez com que a visão de treinamento de professores/as passasse para a valorização da capacidade de o/a professor/a refletir sobre o ensino e sobre a sua própria capacidade do fazer na sala de aula. Para esse autor, o processo de reflexão arrasta interação social com outros participantes e não pode ser efetivado somente para si mesmo. Então, em qualquer momento da ação há lugar para a reflexão, sempre imbricada na relação com o outro e na ação reflexiva a respeito do que fazemos.

Esta abordagem reflexiva aparece no Brasil descritas nas obras de Perrenoud (2001; 2002) e Nóvoa (2007), que destacam o papel da reflexão na prática docente. Pimenta (2012) e outros abordam as ideias de Schön e destacam a importância das trocas entre os professores/as e também da escola como comunidade crítica de aprendizagem. Sendo assim, o/a professor/a ensina o que tem para ensinar, de acordo com sua bagagem teórica, seus saberes, suas experiências profissionais e sociais. Podemos dizer que Schön (2000), valorizando a experiência e a reflexão, propõe, então, uma formação baseada na prática, e essa passa a ser vista como um momento de elaboração de conhecimentos que se dá a partir da reflexão, do próprio agir, considerando o conhecimento tácito presente nas soluções que profissionais encontram no seu saber-fazer, ou seja, uma fonte de valorização da prática.

Então, ao refletirmos sobre a ação podemos basear-nos em dois procedimentos: conhecer na ação e refletir sobre a ação. O primeiro revela um procedimento dinâmico, no qual o/a professor/a traz conhecimentos implícitos que podem ser evidenciados espontaneamente na prática. No segundo, o/a professor/a precisa refletir durante a ação para tomar decisões, é uma atividade crítica que leva o/a professor/a, a reestruturar as estratégias de ação. O que diferencia esse tipo de reflexão de outras é sua imediata significação para a ação.

Entendemos que é no processo de reflexão que os/as professores/as têm a oportunidade de repensar a prática docente e os saberes construídos. Esse processo de reflexão pode ser realizado, primeiramente, sozinho e, posteriormente, em atividade colaborativa com outros profissionais. Enfatizamos que a interação, nesse processo, é de suma importância para o



desenvolvimento da reflexão sobre os saberes e as práticas docentes, pois cada professor possui um saber que não carece de explicações, mas que se faz, que acontece. É desse modo que cada manifestação intelectual exprime o todo da inteligência humana. É esse ato que nos leva à reflexão, que nos faz entender o que sabemos e o que não sabemos.

Quando reflito sobre o que não sei construo saberes, então o não saber também pode se configurar como um saber, saber que se sente, mas não se explica, só significa. Significar para aprender, aprender para significar, eis a máxima proposta para a reflexão da práxis educativa. Evidentemente o conceito de práxis aqui utilizado não é aquele que evoca a pura e simples prática, antes, porém, constitui-se em atividade pensada, organizada. Ao que Paulo Freire afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1997, p. 25). Esta práxis, transformadora que dá suporte para o professor entender sobre seus saberes e o que fazer com e sobre eles, ser corajoso para aceitar-se como “incompleto”, “imperfeito”, e, portanto, humano.

Professor não tem resposta para tudo, mas, como sabedor e reconhecedor dos seus não saberes, sabe conduzir a si e a conduzir seus alunos para a busca de conhecimentos e saberes. Além de ser capaz de reconhecer seus não saberes, tende a olhar sob a perspectiva reflexiva, ou seja, buscando trazer para sua prática uma racionalidade prático-reflexiva, proposta por Schön (2000). Esta objetiva uma reflexão crítica e intencional proveniente da prática e da ação do professor ao se deparar, em sua atividade profissional, com as incertezas do ambiente escolar.

Assim, o professor deverá observar e refletir sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, para poder resolver os problemas encontrados. Sobre estes, Schön (2000) alerta sobre a necessidade de uma reflexão crítica, pois, as meras aplicações das técnicas não são suficientes para a sua solução. Ele compara a prática profissional docente a uma topografia irregular. O autor ainda comenta que:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano alto elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas (SCHÖN, 2000, p. 15).

Podemos dizer que a prática e a realidade da sala de aula se encontram no plano baixo, pois, quando o professor reflete sobre sua prática começa a perceber algumas dificuldades em sala de aula e, conseqüentemente, a perceber a presença de não saberes. A partir de então, ele reflete para buscar a mudança. Portanto, na sala de aula é muito complicado para o professor resolver os problemas por meio de uma técnica, sendo que ele nunca sabe quais as atitudes que os alunos tomarão, então, ele sempre vai recorrer aos seus saberes, para solucionar aspectos

referente aos não saberes, que poderemos chamar de saberes circulantes sempre presentes na prática professoral.

A respeito do saber circulante podemos dizer que se processa no direito que o professor tem de saber melhor aquilo que ele já sabe, é criticar sua ação, como Paulo Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 18). Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos, é ser capaz de pensar criticamente para entender que não possui uma única concepção de sua prática, mas várias, que são acionadas em seu fazer diário.

Assim, como ensina-nos Rancière (2002, p. 30), “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender”. Defendemos que o professor não deve ficar satisfeito com seu trabalho em sala de aula, mas deve sempre questioná-lo e deve sempre julgá-lo como imperfeito e inacabado, pois quando ele aceita trabalhar em “zonas pantanosas” (SCHÖN, 2000), deverá assumir uma postura de questionamento da própria prática, cientes que em uma sala de aula sempre haverá lugar para emancipação, para poder entender as dificuldades encontradas e ter subsídios para a mudança.

Segundo Libâneo (2012), o professor reflexivo é o docente que faz uma autoanálise das próprias ações. Portanto, entendemos que o saber deste docente tende a trazer segurança para execução de suas atividades, mesmo sabendo que nem sempre o trabalho pedagógico ocorre como foi planejado. Então, durante as ações, o docente pode refletir sem interromper seu planejamento, esses momentos de reflexão durante as aulas contribuem para o professor compreender melhor o que sabe e o que não sabe, desta forma, tem-se a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Quando um professor se depara com situações que traz à tona seus não saberes, recorre aos saberes como forma de compreender e de interferir em tais situações, resultando na aquisição/construção de novos saberes e no desenvolvimento de novas concepções para a prática docente.

Quando o professor reflete sobre seus saberes e não saberes, ele acaba se conhecendo melhor e, conseqüentemente, entendendo melhor sua prática. Ao olhar para os não saberes durante a própria prática, o professor reflete e apresenta seus sentidos e significados, ele está diante de um processo de compreensão de si e da sua ação. De acordo com Ghedin (2012, p. 164):

No processo de construção do conhecimento amadurecimento com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodações. Ao contrário deve gerar uma desinstalação,

um choque real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos.

Para o autor, não existe um conhecimento pronto e acabado, ele é algo que se constrói todos os dias. Quando o professor reflexivo se depara com alguma situação em sua prática que ele não sabe, acaba por realizar um movimento de reflexão que consiste em buscar um saber para ajudá-lo na solução. Retorna para sua prática, agora alterada à luz da reflexão sobre aquele saber. Algumas vezes, esse saber se mostra incapaz ou insuficiente para ajudá-lo a resolver o problema, por isso, ele se volta novamente aos saberes para buscar mais suporte. Percebemos que o saber, o não saber e a prática caminham lado a lado no trabalho pedagógico desse professor. Não há um fim nesse processo, pois irá sempre ocorrer esse diálogo entre saber, não saber e prática. É dessa forma, que o não saber ajuda na prática, sendo transformado em saber.

### **3 Percorso Metodológico**

Visando analisar como o reconhecimento dos não saberes promoveu ação reflexiva nos processos formativos, optamos por recorrer aos procedimentos qualitativos de pesquisa, pois este preocupa-se com o processo que se dá a partir de um rigor, contudo, sem uso de regras estruturadas (MACEDO, 2006), deixando o pesquisador mais livre e também está ligada com aspectos mais subjetivos.

Nesta investigação, a análise dos dados deu-se por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a intenção de produzir novas concepções sobre os fenômenos e discursos, permitindo assim, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.

Convém ressaltar que os procedimentos que substanciaram o exercício prático da ATD realizada, por opção metodológica, foram aqueles que possibilitam a emergência de categorias. Portanto, foi adotada uma perspectiva dedutiva, partimos do geral para o particular, com duas categorias criadas “*a priori*” (categorias iniciais), envolvendo um processo misto, no qual foram surgindo categorias intermediárias, à medida que o *corpus* de análise foi trazendo informações específicas. A partir das categorias “*a priori*” buscamos vinte e quatro (24) unidades de sentido que foram divididas entre duas (2) categorias intermediárias, uma para cada categoria inicial. Por fim, surgiu a categoria final que deu título a esse artigo.

Moraes e Galiuzzi (2016) deixam claro que a ATD é uma metodologia que auxilia na transformação do próprio pesquisador, o qual aprende a mover-se entre essas fases durante o

processo de análise, pois consegue refletir sobre seu processo de transformação. Em síntese, o pesquisador também se reconstrói como pesquisador e sujeito durante as análises, é o que denominamos a metamorfose do pesquisador. Nesse momento de transformação é que ocorre a captação de sentidos e a interpretação dos dados.

Os colaboradores da pesquisa compõem um grupo formado por três professores que tinham entre 03 e 21 anos de atuação na disciplina de Língua Portuguesa, com formação diferente da área de atuação. Todos trabalhavam com Anos Finais do Ensino Fundamental e fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga-BA. A caracterização dos colaboradores está posta no quadro a seguir:

Quadro 01 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa

<b>Pseudônimos</b>	<b>Idade</b>		<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Tempo de atuação na disciplina de LP</b>	<b>Graduação/formação</b>
Rosa do Deserto	Profª 1	53	31	21	Pedagogia
Jasmim	Profª 2	44	09	03	Pedagogia
Lírio	Profª 3	36	09	04	Pedagogia

Fonte - Dados da pesquisa (2018; 2022)

Para este estudo usamos os dados produzidos durante os Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) que foram realizados em uma pesquisa anterior (de Pires, 2019), no ano de 2018. Todas as narrativas reflexivas foram filmadas, transcritas e para esta pesquisa foram reescritas e separadas em três ciclos<sup>9</sup>. Os professores assinaram uma autorização para participar da pesquisa e foram comunicados que as informações geradas durante todo o processo seriam utilizadas também nesta pesquisa, com suas identidades sendo mantidas em sigilo. No ABP, os participantes foram estimulados a falar de si, dos seus processos formativos, saberes e a socializar as suas oralidades e escritas nos diários. As narrativas ocuparam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultados da interação entre os membros do grupo, promovendo assim, além de uma formação contínua, dados para pesquisa.

<sup>9</sup> 1º ciclo foi: Caminhos: saberes e sabores da vida e da docência da LP; 2º ciclo: Formação: saberes e dificuldade da docência em LP; 3º ciclo: avaliação.

#### 4 Ação reflexiva e não saberes revelados

O posicionamento abraçado na pesquisa autorizou acolher as diferenças como construtivas num desenvolvimento compartilhado em que o professor colaborador se apropria de seu papel social e se percebe como agente histórico que busca espaços de autonomia para criar, modificar e recompor sua narrativa. Assim, até aqui fizemos um percurso construído na relação entre processo formativo e não saberes docentes.

Emergiram de nossa análise duas categorias iniciais e através da interpretação, escrita e reescrita, foi construído esse artigo, partindo do entrelaçamento das unidades de sentido e estudos teóricos. Através das análises comunicamos o que ficou mais evidente a partir dos dados para esta pesquisa. Assim sendo, apesar de ser essa pesquisa com professores que lecionavam LP sem possuir a formação específica, nossa primeira categoria refere-se às questões gerais do processo formativo realizado durante o ABP. A segunda categoria de nossa análise refere-se às questões relativas à ação reflexiva sobre os não saberes docente da disciplina de LP.

##### 4.1 Não saberes: processos formativos

Os sentidos dos processos formativos, em relação aos não saberes, título desta categoria inicial, ramifica-se em uma categoria intermediária que demonstra uma formação contínua, através da convivência e da coragem de se reconhecerem como não sabedores, revelados na partilha de conhecimentos sobre si e sobre o outro. Nesta categoria encontramos narrativas que mostram o sentido e a importância atribuída pelo sujeito ao reconhecimento dos não saberes, seja nos momentos da produção das narrativas composta pelas palavras dadas ou pela escuta do outro.

Com as narrativas dos/das três professores/as durante a realização dos ABP, foi possível perceber a importância da formação na vida profissional do professor, pois ensinar requer saberes pedagógicos e disciplinares adquiridos durante sua formação. No reconhecimento dos não saberes, Rosa do Deserto traz em sua narrativa uma nova visão sobre sua atuação na disciplina, relata: **“uma possibilidade de formação”**. Ela reconhece que poderia ter buscado uma formação específica, para uma melhor atuação na LP. Mas também, essa unidade de sentido de Rosa do Deserto carrega a busca insaciável para superar suas dificuldades, o que só se dá de maneira satisfatória através da reflexão-ação-reflexão. Ela completa dizendo que **“vendo algumas falas dos colegas, entendo coisas que muitas vezes não percebia”**, ao

escutar os outros colegas Rosa do Deserto se reconhece como profissional que precisa de formação e menciona que: **“saio daqui com mais capacidade, ou melhor, com mais certeza”**. Entendemos que houve uma reflexão durante a ação, ou seja, na escuta durante os ABP, Rosa do Deserto buscou outras formas de se reconhecer como não sabedora.

É interessante pontuar que, durante nossas ações, podemos refletir sem interromper nossa ação, sendo que essa reflexão serve para “[...] dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34). A reflexão na ação refere-se às observações e reflexões do docente durante a sua prática, visto que ele se surpreende, dessa forma, tenta reformular o modo de ver o problema (SCHÖN, 2000). Nessa unidade de sentido, houve um questionamento em que Rosa do Deserto se colocou como docente que precisava refazer seu fazer docente. A formação provocou a certeza de que precisava de mudança, pois “o desejo de mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se faz. Acima de tudo, uma pessoa quer que sua prática, compreendida como repetição de atos semelhantes em circunstâncias semelhantes, evolua” (PERRENOUD, 2002, p. 156). Rosa do Deserto atentou para uma tomada de consciência, pois ao refletir sobre seus não saberes deu a si uma oportunidade de evolução e, conseqüentemente, formação.

Na fala de Lírio, identificamos uma unidade de sentido que mostra reflexões oriundas das vivências nos ABP, narra: **“aprendi a me conhecer melhor”**. Ele teve a oportunidade de identificar alguns elementos dos seus saberes que não tinha entendido e fala sobre a sua sala de aula: **“entendi que não sei explicar conceitos gramaticais”**. Evidenciamos, assim, que Lírio está preocupado com a aprendizagem dos alunos. A partir das narrativas do outro, ele pode refletir sobre a sua ação, tendo oportunidade para repensar sobre ela. De acordo com Schön (2000), a reflexão sobre a reflexão na ação leva o professor a aperfeiçoar novos raciocínios, novas formas de compreender e agir sobre os problemas. Nesse caso, Lírio refletiu e percebeu que teria que mudar sua prática de acordo com os seus saberes. Ele completa sua fala dizendo que **“esses ateliês, me ensinou a raiz das dificuldades enfrentadas”**. Aqui percebemos o entendimento sobre o que Perrenoud (2002, p. 156) chama de “noção de consciência profissional”, que assume um novo sentido para enfrentar as dificuldades.

Jasmim traz uma unidade de sentido que uma reflexão se fez presente. Ela narra: **“repensar no que sei e não sei, me levou a recordar outros tempos”**. Refletir sobre os saberes e os não saberes a levou para sua época de escola, quando os alunos aprendiam diferente dos seus alunos. Ela fala: **“o que aprendi foi mais na leitura do que explicações dos professores”**. Diante dessa situação, fez várias perguntas a si própria. Para Schön (2000), a reflexão na ação tem o intuito de transformar algo que está acontecendo no momento. No

entanto, Jasmim fez apenas um desabafo, comentou sobre sua época de escola, deixando transparecer um estranhamento da forma que os alunos buscam aprender. Nesse caso, não houve transformação durante a ação, mas por outro lado, essas reflexões promoveram formação na sua trajetória, porque ela afirmou: **“os ateliês me fez entender e me reconhecer melhor”**. Houve uma reflexão sem a finalidade da mudança na docência, pois ela refletiu somente sobre si mesma, deixando de lado seu fazer docente.

Diante das unidades de análise, foi possível observar que os/as professores/as, ao longo das suas práticas, antes da participação nos ABP, não refletiam sobre seus saberes e não saberes, mas, por outro lado, notamos a evolução desses professores, que se mostraram preocupados/as com os alunos, tentando melhorar sua prática em sala de aula. Sendo assim, esses/as professores/as refletiram sobre sua formação, a fim de mudar sua metodologia de ensino, considerando as necessidades dos alunos. Quando o professor reflete, ele busca formas de solucionar os problemas com que se depara e (re)direcionar a sua prática. Dessa forma, notamos uma formação contínua dos/as professores/as, que refletiram criticamente sobre seus saberes e seus não saberes em diversos momentos.

A formação foi percebida na fala dos professores, seja para justificar o não preparo que tiveram para estar na docência em LP, seja para amargar o discurso de que os bancos universitários não dão conta da prática. Quando Larrosa (2016) nos convida a pensar a segurança dos saberes no campo pedagógico, escreve:

A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma, e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado de antemão” (LARROSA, 2016, p. 12).

No viés das duas faces da formação proferida pelo autor, podemos inferir que na formação universitária não parece haver espaço para invenção, mas obediência aos modelos, que nos diz o que e como devemos fazer. Nas narrativas dos professores, encontramos espaços que desejam um mestre explicador, uma formação na qual “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2002, p. 21). As reflexões do não saber docente passaram a ser presentes na prática dos professores, delineando crenças, comportamentos e a dinâmica da constituição docente, que fez brotar uma reflexão sobre a formação.

#### 4.1.1 Reflexão sobre a formação

O educador carrega uma junção de saberes adquiridos, durante sua formação inicial, contínua, continuada e de experiência da sua prática, que vão se acumulando e se renovando através de reflexões ao longo da sua carreira profissional. Sendo assim, ao pautarmos o trabalho de formação na perspectiva reflexiva, compreendemos que a reflexão não é um procedimento que resolverá todos os problemas de desenvolvimento e valorização dos professores, pois isto também inclui melhoria nas condições de trabalho, uma melhor remuneração e a sua prática dentro da sala de aula. Considerando que a formação contínua se dá também por meio da reflexão, podemos dizer que ela oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda não sabe, para aperfeiçoar sua prática.

Quando o professor reflete sobre sua formação, tem oportunidade de abrir novas possibilidades de relação com o conhecimento e o saber, também abre novas probabilidades em sua mediação e novas formas de lidar com os não saberes e com a própria formação. No processo de reflexão, os professores desabafaram deixando algumas indagações: o professor tem que ter formação em licenciatura? Podemos dizer que o “ensino” é a casa da Pedagogia, das licenciaturas? Se somos os donos desse terreno, até que ponto pode um professor pedagogo, por exemplo, sem formação específica na área que atua, estar em sala de aula? Que lugar é esse que pode (ou não) ocupar o docente, a depender de seu diploma? Refletimos sobre essas questões.

Os professores colaboradores desta pesquisa falaram sobre frustração, narraram sobre a falta de desejo de sair da sala de aula para poder voltar à universidade. Mas, esse seria necessariamente o trajeto com suportes importantes para a vida profissional na disciplina de LP? Sobre a não possibilidade de retorno à formação, os/as professores/as atribuem esta não possibilidade às dificuldades encontradas no meio social em que atuam, pois seria necessário sair de sala de aula para tal imersão. Além disso, ainda existe a falta de vontade que alguns deixaram transparecer ao refletirem sobre suas formações.

Rosa do Deserto narra: **“enxerguei que preciso construir saberes, mas também sei que o que tenho não me embaralha na aula”**. Ao refletir a colaboradora deixou claro que a busca por uma formação específica não lhe acrescentaria grandes conhecimentos, pois, se porventura voltasse à academia, seria para conformar outros. Contudo, formar para conformar seria embrutecer e manter aquilo que para Larrosa, seria andar noutra sentida: “minha ideia seria pensar a formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização” (2016, p. 23). Algo assim como um devir plural e criativo, sem



padrão nem projeto, sem uma ideia normativa de mudança. E querer mudar depende também dos sentidos atribuídos que cada professor/a dá a sua formação e essa transformação é provocada e não determinada pela formação acadêmica. Assim, a motivação do professor em querer voltar à universidade depende de como se dá o processo de significação sobre seus saberes e não saberes.

Por sua vez, Nóvoa (2002) ressalta que na formação de professores e em sua própria atuação na docência, tende-se a valorizar a organização, contudo, o professor não é um mero transmissor de técnicas, nem é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador sim, mas de aprendizagens e vivências, associadas pela via de novos valores relacionados a cada área de conhecimento. Diante disso, podemos dizer que estamos acessando suas concepções também por meio das práticas formativas por eles desenvolvidas, pois, ao refletir sobre sua formação, Lírio trouxe como unidade de sentido: **“sou pedagogo com orgulho, e aqui nesses ateliês, sinto que preciso entender de verdade minha docência em Português”**. Ele mostrou explicitamente suas concepções, em específico, a compreensão e visão de como se forma um professor. Lírio fez uma reflexão sobre sua formação em Pedagogia, olhou para o outro, sem se deixar aprisionar.

Lírio orgulha-se da sua formação e deseja entender o que significa estar lecionando outra disciplina que não corresponde a esta. A reflexão na ação e sobre a ação, para Schön (2000), é fundamental na atuação do professor, por isso, o torna profissional que poderá definir os meios e os fins da ação de forma interativa, o que lhe possibilitará enfrentar situações novas e a tomada de decisões necessárias. Schön (2000, p. 32) afirma que:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. [...] Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para forma ao que estamos fazendo, enquanto, ainda fazemos.

As afirmações de Schön sobre a formação profissional apontam que o professor precisa ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de ação-reflexão-ação, e isso ocorre quando ele reflete sobre sua prática, seus saberes, seus conceitos, suas posturas e seus não saberes.

Refletir significa também olhar para todos e para cada um, sem se deixar aprisionar o olhar, sem sair de uma caixa para entrar em outra. A fala de Jasmim deixa transparecer a necessidade de fazer suas escolhas, pois se não as fizer, outros farão em seu lugar, ela narra: **“depois dos encontros percebi a importância de construir saberes, mas também estou**

**satisfeita com a minha formação**” e completa sua fala dizendo que **“se não me quiserem pode me dar outra disciplina, ou outro lugar”**. Jasmim reflete sobre sua formação voltada para uma postura de mudança. Schön (2000) mostra que a reflexão da prática, na prática e sobre a prática, leva o professor a desmistificar a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática e a perceber que ambas têm relação direta e definida. A prática precisa ser entendida como fonte de produção de conhecimento, assim, a reflexão ficará além da simples forma de construção de novos saberes. Portanto, a reflexão acontece quando ocorre relação entre o pensamento e a ação, permitindo interferências nas práticas, visando reconstruí-las. Ainda, a reflexão possibilita que os conhecimentos sejam reorganizados, assim, Jasmim ao refletir sobre sua formação como Pedagoga, reconhece-se satisfeita, mas também sabedora de seus limites.

Ao refletirem sobre seus processos formativos os professores/as tiveram a oportunidade de se compreenderem como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão. E esses professores/as tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação, colocando-se como profissionais conhecedores de seus saberes o que lhes permitiram ter a consciência do que fazer frente aos seus não saberes. Assim, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17). O dinamismo do fazer e do pensar sobre a formação fortalece o sujeito que assume suas práticas no cotidiano em que está inserido.

A formação movimenta-se em um exercício constante e permanente com princípios críticos e reflexivos sobre a prática, o que permite a construção da experiência. O saber não se esgota, porque a natureza da busca humana também não se esgota, o que fortalece a ideia do aprimoramento como um processo constante da presença de não saberes. A reflexão é quando se procura elementos que possam transformar as ações. Neste caso, não houve transformação durante sua prática, mas por outro lado essas experiências e essas reflexões promoveram transformações no fazer dos/as professores/as e nas suas trajetórias. Conforme Zeichner (1993), todos os professores são reflexivos, mas a questão é como eles refletem, questão esta que discutiremos na próxima categoria.

#### **4.2 Não saberes: ação reflexiva**

Na reflexão sobre a formação, experienciamos, hermeneuticamente, espalhando os estratos de nossas vidas e, ao mesmo tempo, associando-os, na construção das nossas histórias

de vida dotadas de sentidos. Assim, como fruto do processo de autoconhecimento, na companhia do outro, compreendemo-nos inseridos em contextos sociais historicamente construídos, porque a reflexão de si possibilitou a conquista do reconhecimento dos não saberes referentes a disciplina de LP. Não falamos em conquistas como referência à saberes pedagógicos, mas no sentido próprio de termos estabelecido um tipo novo de saber referente à docência na disciplina, agora compreendido como potencialmente formador.

A ação de refletir sobre o que não sabiam para o ensino da LP, contribuiu para os professores reconhecerem as suas dificuldades como na perspectiva identitária pessoal e histórica, construídas no intercâmbio com a vida e as histórias de vida do outro. A reflexão sobre si também contribuiu para que fosse suprimindo o mito do fracasso como determinação para a docência, pois os processos reflexivos construíram sentidos existenciais e saberes oriundos da valorização da singularidade existencial como possibilidade da ação sobre a docência na LP. Isso significa uma outra atribuição de sentido à docência, do ser e do estar, sobretudo, em relação à docência na LP.

Os colaboradores encontraram abrigo nas suas reflexões sobre o não saber, pois a presença do outro, marcada pela complexidade da docência na disciplina LP, foi um fio condutor que alinhou o raciocínio e deixou transparecer que “esse outro” também tinha a necessidade de emancipar-se frente aos saberes. Lírio mostra em sua narrativa que ao refletir sobre os seus não saberes, a disciplina de LP não seria seu lugar, ele narra: **“sou professor que ama ensinar”**. A fala de Lírio, nesta unidade de sentido, está carregada de emoções pelo amor que tem pela sua profissão. Ele completa dizendo: **“sou professor, contudo estou”**. Lírio refletiu sobre ser professor e sobre estar lecionando uma disciplina que agora reconhecia que tinha suas limitações, sobre isto Schön (2000, p. 34) assevera que “[...] o que distingue a reflexão na ação das outras reflexões é a imediata significação para a ação”. Lírio entendeu na sua reflexão a importância da sua profissão e o seu papel frente a sua docência na LP, quando assumiu no pensamento reflexivo, estar e não ser professor de LP.

Nesse pensar, a ação reflexiva direciona para mudanças, auxiliando e transformando o professor em um profissional reflexivo inserido em toda complexidade do trabalho docente. Lírio, mesmo tendo consciência de que é de fato professor que ama ensinar, os fazeres pedagógicos cotidianos na docência da LP, faziam-no deparar-se com incertezas. Esta reflexão o instiga a se enxergar diante do seu papel. Lírio enxergou-se, colocando-se na posição de ser e estar. Dessa forma, para Perrenoud (2002), saber autoavaliar é o primeiro momento em que a reflexão começa a fazer sentido, atribuindo ao indivíduo funções de análise sobre si mesmo e sobre suas ações, comportamentos e dúvidas. Sendo assim, Lírio foi capaz de reconhecer seus

valores, e desenvolver a capacidade de compreender os dilemas educacionais que o cercavam. A prática reflexiva deve ser entendida e mobilizada como capacidade de autoajuda (ZEICHNER, 1993), que contribui para compreensão do lugar ocupado.

Ao refletir sobre seus não saberes, Jasmim traz a unidade de sentido: **“tento compreender como ensinar Português”**. Ela buscou entender como, segundo Zeichner (1993), ação reflexiva que implica um atendimento ativo, persistente e cuidadoso daquilo em que se espera ou se pratica à luz das consequências a que administra. Ela completa dizendo **“uma disciplina muito desgastante”**, Jasmim compreendeu como os não saberes traziam para ela desgastes e fadiga frente a sua responsabilidade de ensinar uma disciplina sem formação específica, pois “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 13). Entendemos que essa reflexão feita por Jasmim desencadeou uma série de dúvidas, contudo, esse entendimento também gerou um sentimento de responsabilidade em relação ao seu fazer pedagógico frente à disciplina de LP.

O não saber lidar de forma tranquila com a disciplina gerou para ela algumas situações, frente ao seu objeto de ensino, o saber, que carece de responsabilidade individual e intelectual. Isso exige muita reflexão, que está além do simples pensar, está além do pensamento, como está além do domínio do conteúdo. Perrenoud (2002), quando escreve sobre a incerteza no ofício do professor quer nos mostrar que apenas o domínio do conteúdo não vai gerar segurança. Ser professor, como escreve Nóvoa (2007) precisa de se dizer e de se contar, praticar uma ação reflexiva, pois é uma maneira de compreender esse ser em toda a sua complexidade humana e científica.

Por meio da reflexão sobre a narrativa do outro, Rosa do Deserto observou que também passava por incertezas frente a disciplina de LP, contudo, essas incertezas faziam sua ação mais desafiadora, afirmando sua docência. Quando ela diz: **“sou e não estou”**, mostra que ela tem certeza do querer ser professor de LP. Mas completa: **“ainda preciso melhorar”**. Diante dessas duas unidades de sentido percebemos que Rosa do Deserto foi refletindo durante a fala do outro, pois, ao perceber que os outros tinham entendido a questão, do ser e do estar sendo, ela se colocava de outra forma e entendia o que estava ocorrendo nas reflexões dos colegas. O processo de reflexão na ação é, portanto, vivo de trocas, ações e reações, que se constitui em momentos de aprendizagens significativas.

Essas aprendizagens foram construindo a reflexão que promoveu a capacidade de transformar as ações. Então, Rosa do Deserto durante a escuta, foi se avaliando e revendo suas

experiências e essas reflexões promoveram transformações no seu pensar e no seu saber frente a disciplina de LP. Observamos então que Rosa do Deserto fez a reflexão sobre seus saberes, pois reavaliou sua ação docente posterior ao momento da escuta e buscou alterá-la para que fosse bem-sucedida. Alarcão (2011, p. 22), afirma que continua a acreditar “[...] na capacidade de utilizar os saberes para agir em situações complexas”, enfatiza que “[...] ter competência é saber mobilizar os saberes”, este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo; pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós e que não há modelo a ser seguido.

Cada um possui um método, uma prática para realizar sua reflexão, assim, segundo Freire (2001, p. 39), “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas raciocinar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar como os seus saberes e não saberes refletem na/sobre a sua prática.

#### **4.2.1 Reflexão sobre a própria prática**

Nessa categoria intermediária, apresentamos as unidades de sentidos que mostram os momentos em que os/as professores/as refletem sobre sua própria prática. Essa reflexão aconteceu durante um diálogo sobre suas ações após o reconhecimento dos não saberes. Quando os/as professores/as refletem sobre sua prática, tentam buscar elementos nos saberes para entendê-la ou melhorá-la.

Identificamos que houve uma reflexão durante o processo formativo, como podemos ver na unidade de sentido de Rosa do Deserto: **“assustada com tantas dificuldades”**. Diante dessa situação, ela não entendia o que tinha acontecido, o que a levou a uma reflexão, tendo como consequência uma mudança em sua postura formativa. Rosa do Deserto surpreendeu-se com as respostas dos colegas, concluindo que eles não tinham entendido como o ensino de LP, pode ser prazeroso. O susto veio por conta da percepção de que mesmo com não saberes, era gratificante ensinar LP. Nesse momento, mostrou a importância de refletir sobre sua prática, ao perceber a necessidade de mudar sua postura frente à LP, pois até aqui ela ainda não tinha percebido o tamanho das suas dificuldades. Schön (2000) aponta que o professor deve estar preparado para qualquer situação. Sendo assim, um professor não consegue resolver os problemas encontrados por meio de técnicas, essa reflexão serve para “dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34). A reflexão aconteceu sobre a prática, referindo às dificuldades e aos prazeres encontrados durante a prática.

A partir das discussões sobre a metodologia usada para uma aula de LP, Lírio teve a oportunidade de identificar alguns elementos e percebeu que os alunos, muitas vezes, não entendem sua postura de mediador. A unidade de sentido **“não consigo explicar alguns conceitos”**, mostra que Lírio está preocupado com a aprendizagem dos alunos. Assim, olhando para sua prática, ele pode refletir sobre a sua ação, tendo oportunidade para melhorá-la. De acordo com Schön (1992), a reflexão dá a oportunidade de refazer nossa prática, traz à tona novas formas de enxergar o problema e agir sobre ele. Nesse caso, Lírio refletiu e percebeu que teria que mudar sua prática de acordo com as necessidades dos alunos e conclui: **“é preciso saber para ensinar”**. Identificou a dificuldade de os alunos posicionarem-se, assim ele promoveu ações com o objetivo de mudar sua postura. De acordo com Schön (2000), houve uma reflexão sobre a reflexão na ação, pois, a partir da reflexão sobre a ação, Lírio repensou sua metodologia em sala de aula. Nestes termos, ele refletiu sobre a necessidade de saber para transpor, de dominar para explicar. Nas palavras de Rancière (2002, p. 20), o professor embrutecedor “[...] não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos. Ao contrário, é exatamente por possuir saber, que ele é mais eficaz”. É por ter o “domínio” dos conteúdos e da turma que o professor entende se o aluno aprendeu ou não aprendeu.

Nas reflexões construídas por Jasmim, destacamos aspectos relacionados a mudanças frente ao ensino da LP. Ela narra as aprendizagens dos alunos, evidencia algumas mudanças no seu jeito de ensinar, após reconhecer-se não sabedora de conteúdos gramaticais, declara que seu modo de ensino se assemelha mais a um ensino tradicional e narra: **“muitas vezes me sinto frustrada”**. A frustração de Jasmim com o ensino de LP vem acalentada pelo fazer escolar, pois a prática, para ela, seria o refúgio, o lugar em que as ideias são acomodadas à realidade, nesse contexto, só vale a pena ensinar se o aluno puder aprender.

Mesmo questionando sua prática, Jasmim encarrega-se de refletir se seus modos de ensino estão sendo eficazes e declara o motivo de não assumir um ensino mais atualizado, destacando os não saberes como responsáveis, assim, diz: **“certeza que não poderia ser professor de Português”**. Pode-se verificar que a relação com o não saber, perpassa os processos formativos e reflexivos, pois a reflexão surge da necessidade de se vencer um obstáculo, de mudar uma realidade, de transformar uma situação e “[...] essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 13). Nessas palavras, o autor aponta a importância do pensamento reflexivo para a consolidação da prática com qualidade.

Compreendemos que a profissão docente, assim como qualquer outra, exige saberes e competências específicas. Ser docente exige um compromisso com a ética e a responsabilidade social e acima de tudo obrigação com a aprendizagem do aluno (FREIRE, 2001). O docente, juntamente com o aluno deve participar ativamente de todos os momentos da aprendizagem, pois é necessário um trabalho coletivo e reflexivo. Para Rancière (2002, p. 124), “cada pedagogia é espontaneamente progressista”, então, todas essas unidades de sentidos nos mostram um pouco do lugar de incertezas que a prática proporciona.

A prática é um marco, tanto para professores quanto alunos. É nela que cada um assume seu papel e que se demarcam as hierarquias intelectuais (RANCIÈRE 2002). Porém, é nela também, que alguns professores afirmaram ter tido sua preparação para a docência. Essa prática não está desobrigada de ter dificuldades, de costumes a serem repensados, pois o saber também vem da prática escolar que é espaço de demarcação de inteligências. Para Rancière (2002), o bom professor, esclarecido de suas funções e imbuído da boa fé no trabalho docente, trata de desenhar o lugar de cada um no contexto escolar “por um lado, ele decreta o começo absoluto - somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar” (p. 20). O saber escolarizado, o saber que retira o outro de sua ignorância, que a partir de agora, passa a ser ensinado.

Segundo Schon (2000), para refletir sobre a prática, há a necessidade do docente ter um conhecimento amplo sobre a sua prática, não somente em níveis técnicos, mas um pensar que propicie a busca de respostas e alternativas, um professor com capacidade de constante mudanças; como descreve Zeichner (1993, p. 18), “a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Ao refletir sobre a própria prática, os professores tiveram a oportunidade de construir uma mentalidade aberta, além de ser capaz de reconhecer que a sala de aula se processa num círculo com sistema de não saberes, buscando sempre mais saberes.

## **5 Considerações Finais**

Os dados produzidos mostraram que os três professores praticaram a reflexão, pois em vários momentos durante a formação, eles buscaram entender sobre seus saberes e não saberes. Isso ocorreu devido á experiência, pois em seus depoimentos, relatara que já estavam acostumados a enfrentarem problemas inesperados. Por meio das análises das unidades de

sentido, encontramos pontos importantes, sobre a ação reflexiva dos/as professores/as e verificamos que ao refletir sobre os não saberes, contribuíram, para a reflexão da própria prática.

Constatamos a evolução desses professores colaboradores, ao longo da trajetória profissional dos mesmos, ao passarem de um processo de não reflexão sobre o que sabiam e também sobre o que não sabiam, para refletirem sobre estas questões. Sendo assim, os/as professores/as buscaram refletir sobre seus saberes e não saberes, após a participação nos ABP, a fim de mudar sua prática, considerando seus processos formativos.

Quando o professor reflete, ele busca formas de solucionar os problemas com os quais se depara e (re)direcionar a sua prática. Dessa forma, notamos uma evolução na atitude dos/as professores/as que refletiram criticamente sobre sua prática em diversos momentos. Observamos que esses/as professores/as se preocupavam, constantemente, com a aprendizagem dos alunos, isto fazia com que eles/as se questionassem sobre a importância dos saberes e de que forma seus não saberes dificultavam sua prática frente à disciplina que lecionavam.

Sendo assim, é interessante lembrar que a reflexão na ação se refere às observações e reflexões do docente na sua prática docente, visto que o professor pode se surpreender com o que sabe e com o que não sabe. Sendo assim, a reflexão sobre a própria prática fez sentido, mostrou que os professores estavam apenas executando técnicas. Mas, por outro lado, na maior parte de suas reflexões, os/as professores/as tentavam rever sua formação e compreender sobre seus não saberes.

Os não saberes docentes são também saberes situados em seus contextos de trabalho, requerendo negociação entre os saberes. Essa negociação necessita de um saber sensível e desenvolvê-lo requer um investimento, já que se trata de um saber, eminentemente, construído no âmbito da experiência profissional.

## 6 Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

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

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa**: perspectiva formativa. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa**: perspectiva formativa. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

### ARTIGO 3

## ATUAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS PROVOCADOS PELO RECONHECIMENTO DOS NÃO SABERES E DA AÇÃO REFLEXIVA

**Resumo:** O processo reflexivo possui um papel importante nas práticas pedagógicas, além de colaborar para a formação, o professor tem a oportunidade de identificar, refletir e compreender as relações entre o meio, os sujeitos, os conteúdos, os conceitos, as ações e os resultados referentes aos seus saberes e não saberes. Assim, o objetivo deste artigo foi analisar os impactos do reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva na atuação docente. A investigação desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa-formação, sob a orientação teórica da Análise Textual Discursiva (ATD). Foram participantes deste estudo três professores de Língua Portuguesa sem formação específica na área de atuação. A produção dos dados deu-se através das narrativas produzidas no reencontro “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas”, realizado em 2022 e dividido em três momentos que constituíram nosso *corpus* de análise. Desse modo, os professores/as, em todas as unidades de sentido aqui postas, colocaram-se frente às questões atuais na formação e na atuação docentes, podendo considerar que existe uma articulação entre fortalezas e fragilidades, ou, em outros termos, entre a relação do docente com o seu próprio eu e a sua relação com o seu fazer docente. Sendo assim, foi perceptível que o impacto do reconhecimento dos não saberes fez os professores/as trilharem outros caminhos que envolviam deixar para traz posturas de ensino ora antes reconhecidas como adequadas.

**Palavras-chave:** Não saberes. Educação. Práticas docentes. Ação reflexiva. Língua Portuguesa.

### 1 Considerações Iniciais

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do reconhecimento dos não saberes e da ação reflexiva na atuação docente. Surgiu da inquietação da pesquisadora ao observar, em sua pesquisa de mestrado como a revelação dos não saberes provocou nos colaboradores uma atitude de mudança e uma reflexão voltada para a sua atuação na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Sabemos que o desejo para realizar uma ação nasce do compromisso com a profissão, porém, vale destacar que só conseguimos agir coerentemente se formos capazes de exercermos com segurança nossa prática e isso significa ter saberes concretos para atuar.

Atuar com um olhar reflexivo é um exercício diário, requer atitude, responsabilidade, revisão constante de posições pessoais e de conceitos culturais e ousadia para aventurar-se por caminhos nunca antes trilhados, com a necessidade de estar associado ao contexto social. Franco (2012) destaca que os homens trazem influências educacionais advindas de suas práticas, e estes como seres atuantes, participam e interagem no contexto cultural.

A autora defende que quando há intenção de uma prática social, e estas são explicitadas, “[...] podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola” (FRANCO,

2012, p. 169). Os professores no seu fazer docente mobilizam saberes e não saberes e também transformam não saberes em saberes, a partir das características que fundamentam a prática pedagógica sobre ensino e aprendizagem. Isto se dá nas ações de planejar, organizar, intervir, avaliar e criar, atividades inerentes ao fazer docente.

Sobre as práticas inerentes ao fazer docente dentro do contexto social, Certeau (1998), apropriando-se dos discursos de Foucault e Bourdieu, das artes da teoria, dos relatos do não sabido, da arte de dizer, do contar os lances das histórias, traz um discurso sobre um indivíduo que “exerce um saber-fazer onde se podem encontrar todos os traços da arte da memória” (CERTEAU, 1998, p. 165-166). Dessa forma, ao passo que os professores desenvolvem suas “maneiras de fazer”, constituem suas práticas por meio de técnicas oriundas da própria ação, instituindo, portanto, seus modelos docentes caracterizados pelo espaço e pela autonomia construída.

Assim, a autonomia do professor precisa formar-se com essa competência, ou seja, há a necessidade de que o pensamento reflexivo seja desenvolvido desde o processo de formação do acadêmico nos cursos de licenciatura, até a sua atuação na sala de aula, pois, assim, a prática pode efetivar-se de modo constante com um fazer docente natural. Nesse sentido, entendemos que os saberes e os não saberes se processam em uma perspectiva reflexiva voltada para a atuação docente.

A fim de atender aspectos sobre a ação reflexiva e os impactos provocados pelos não saberes, este artigo foi organizado da seguinte maneira: além desta Introdução, no próximo tópico apresentamos os fundamentos teóricos sobre as práticas docentes, seguidos dos procedimentos metodológicos utilizados. Posteriormente, os resultados e as discussões são realizados para, enfim, apresentar as considerações finais do trabalho.

## **2 As práticas docentes e seu lugar na ação reflexiva**

Práticas pedagógicas, na visão de Franco (2016), são aquelas realizadas para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, considerando a Pedagogia uma prática social reflexiva. Portanto, são resultados de um processo com início na própria prática, no fazer pedagógico, na sua formação, nas interações e nos compartilhamentos entre outros docentes e seus estudantes, e que conduz à construção do conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, depreende-se na voz da autora que a “prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (FRANCO, 2016, p. 540); assim, este

ato exige do professor projeto e responsabilidade social, a fim de promover a transformação de si, do outro e da realidade social. É importante que o professor, nesse processo, reconheça também seus saberes, seus não saberes, uma vez que a prática docente é sempre processo, histórica e relacional.

Pressupomos assim, que a prática docente seja mais do que a experiência de fazer, é saber sobre o que vai fazer, ou o que deve fazer, ou seja, é compreender o fazer. Tardif (2014), diz que o professor possui conhecimentos e um fazer proveniente da sua própria atividade. Então, é preciso que o educador tenha uma visão diferenciada do processo educativo para que possa exercitar a reflexão e a análise da realidade proveniente da sua prática.

Quando o professor, a partir da prática pedagógica, identifica, reflete e compreende as relações entre o meio, os sujeitos, os conteúdos, os conceitos, as ações e os resultados referentes aos seus saberes e não saberes, amplia as suas possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento pedagógico. E essa construção não acontece somente durante a formação, mas também no contexto social, na atuação docente. Portanto, é necessário considerar as redes tecidas entre docentes, estudantes, comunidade, pois é nesse entrelaçamento social que se processa a prática de um professor.

Essas redes definirão quem o professor é, como ele conceberá suas perspectivas pedagógicas que serão o resultado das reflexões acerca dos seus saberes, dos seus não saberes e das experiências vivenciadas em sala de aula. Um professor reflexivo sabe buscar fontes diversificadas, reconhece e aceita que poderá haver não saberes na sua prática, observando com cuidado as consequências do que suas ações possam determinar.

De acordo com Schön (2000) as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que se mobilizam, são eles: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na prática docente não é uma tarefa tão simples como pode vir a parecer, ainda mais quando há necessidade de uma reflexão crítica de sua ação. Além disso, muitos professores não conseguem perceber que o caminho da reflexão o levará a buscar novas descobertas para o seu próprio trabalho. Nas palavras de Franco (2016, p. 536):

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Assim, é fundamental compreender as práticas pedagógicas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador da reflexão, sabendo que essa prática sempre

se direciona para a busca da aprendizagem. A reflexão na ação e sobre a ação se relacionam entre si, sendo que a primeira ocorre durante a prática e a segunda após o acontecimento da prática. Com isso, o pensamento do professor reformula sua ação, amparada em seus saberes e não saberes.

Os saberes intermediam a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus não saberes, em diálogo com suas circunstâncias. Importante realçar é que os não saberes docentes produzem conhecimentos, porque são cheios de sentido e significados, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Assim:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

A análise dessa prática é essencial para o processo ensino/aprendizagem, sendo que a postura crítica do professor em relação a sua prática profissional, possibilita a análise dos saberes e não saberes e assim dá a possibilidade para o agir de forma ativa. Com isso, o professor reconstrói os seus questionamentos, seus conhecimentos e a forma como intervém no processo educativo.

Quando não há reflexão sobre a ação, a prática pedagógica é mera reprodução de práticas existentes (PIMENTA, 2002), respostas dos docentes para demandas e ordens externas ou ainda, tendências metodológicas do momento por eles seguidas que, muitas vezes, não conseguem identificar as consequências das suas ações práticas para a construção do conhecimento.

Ao falar sobre os saberes que consideram necessários à prática docente, Paulo Freire (2013a) impulsiona e norteia os educadores e educadoras a pensarem sobre seus fazeres pedagógicos, transformando aquilo que acharem necessário. Também a apurar o trabalho, para optar pelo melhor, não de forma tola, mas sabendo que há esperanças e novas formas de mudanças.

Para Schön (2000), a reflexão da prática na prática, e sobre a prática é necessária, pois desmistifica a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática. Assim, a reflexão leva o educador a perceber que ela está em íntima relação com a prática e que a prática precisa ser entendida como fonte de conhecimento. Então, a reflexão acontece quando ocorre relação entre

o pensamento e a ação, permitindo interferências nas práticas, visando transformá-las e reconstruí-las.

A reflexão é essencial para uma mudança, para a construção de uma prática eficiente e para o desenvolvimento profissional do docente, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 1996). O profissional através da reflexão sobre a sua prática progride de forma pessoal e aprende a conhecer a sua ação docente, entender o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu no seu ato pedagógico.

### **3 Percorso Metodológico**

A pesquisa desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa utilizou como procedimento a pesquisa-formação. A escolha justifica-se, pois, de acordo com Casagrande e Sarmiento (2014, p. 49), “[...] viabiliza a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional além de tratar-se de um modelo investigativo que contempla o envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”. Sabemos que na pesquisa qualitativa o interesse não está em fazer inferências estatísticas; o interesse é o de um enfoque descritivo e interpretativo. A interpretação dos dados é o aspecto crucial da pesquisa qualitativa, isto é, interpretação do ponto de vista de significados, que é de grande importância em investigações dessa natureza.

É diante desses pressupostos de pesquisa qualitativa que confirmamos sua adequação ao nosso tipo de pesquisa, que se valerá de uma análise textual, a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007), a fim de analisarmos os dados produzidos através das narrativas. Moraes e Galiazzi (2007, p. 160) explicam que a ATD, “assume pressupostos que a localizam entre os extremos da AC e da AD”, e afirmam que as diversificadas metodologias têm suas finalidades e objetivos dentro da pesquisa qualitativa, têm seus espaços e não se excluem.

A escolha dos sujeitos da pesquisa baseou-se nos seguintes critérios: os professores em exercício deveriam lecionar (ou ter lecionado) a disciplina de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino na cidade de Itapetinga-BA, que participaram dos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP), realizados em 2018. Assim, foram selecionados três professores/pedagogos/as que não possuíam a formação na área de Letras. Todos os dados foram produzidos com o consentimento dos sujeitos pesquisados, bem como

estavam de acordo com sua utilização em nossa pesquisa e comunicação dos resultados de sua análise, conforme esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os ABP realizados em 2018 foram divididos em ciclos e tiveram como foco a biografia e as narrativas como importantes recursos para a descoberta de si, compondo um exercício para as experiências de vida e a formação docente. Portanto, os ABP constituíram-se como um espaço de trocas, de saberes e revelação de não saberes, onde os não saberes e práticas foram ressignificados e refletidos, no reencontro realizado em 2022.

O passo seguinte foi iniciar a produção dos dados com os professores e professoras, através das narrativas oriundas do reencontro “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas”, que foi dividido em três momentos que possibilitaram construção do nosso *corpus* para análise. A partir desses dados, definimos as categorias agrupando unidades de sentido que se referem ao mesmo assunto, ou ao mesmo tema. Para isso, foi necessário o conhecimento profundo das unidades, a fim de que cada unidade realmente estivesse na devida categoria.

Procuramos estabelecer, de acordo com o objetivo, categorias mais amplas e dessa forma conseguimos agrupar as unidades em duas grandes categorias iniciais definidas *a priori*. Diante dessa divisão consideramos, então, o surgimento de duas categorias intermediárias (uma para cada categoria inicial). Após definidas as categorias, produzimos argumentos aglutinadores, proposta por cada categoria, que facilitaram a elaboração do metatexto, o qual corresponde à nossa análise. O metatexto é fruto da interpretação cíclica das unidades de sentido extraídas das narrativas dos colaboradores, que nos permitiu construir este artigo como resultado da categoria final.

Esse processo produziu o resultado de nossa análise e todas as unidades deram origem a duas categorias iniciais que foram reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, num processo de caráter indutivo, partindo da organização do movimento do geral para o particular. O primeiro passo realizado foi a digitação das narrativas orais produzidas no reencontro. A partir daí, diante do *corpus*, a realização da ATD permitiu que encontrássemos 13 unidades de sentidos, provenientes do processo de fragmentação do todo em períodos dotados de sentido. Na sequência com as unidades e seus respectivos enunciados explicativos, passamos para o processo de análise e discussão dos dados.

#### **4 Impactos na atuação docente: não saberes e ação reflexiva**

Emergiram de nossa análise uma grande categoria final que deu título a este artigo. Dessa categoria surgiram duas categorias chamadas iniciais e, através da interpretação, escrita



e reescrita, surgiram duas categorias intermediárias, ou seja, o metatexto fruto do entrelaçamento das unidades empíricas e dos estudos teóricos. Assim sendo, nossa primeira categoria buscou, em meio ao percurso da docência em LP, compreender as fragilidades e as fortalezas dos saberes e não saberes revelados pelos professores. A segunda categoria de nossa análise refere-se como os impactos do reconhecimento na atuação docente deu sentido à prática e como construíram os caminhos do fazer docente.

#### **4.1 Fragilidades e fortalezas: percurso da docência em LP**

Nas narrativas que deram origem a esta categoria, encontramos a realização de um movimento que ergue uma mistura, ora homogênea, ora heterogênea, marcada pela fragilidade do reconhecimento de não saber e também pela fortaleza. A partir do exercício narrativo podemos perceber a força e/ou a fragilidade marcadas nas trajetórias de vida, percorridas no percurso da docência em LP. A fragilidade e a fortaleza estão tão misturadas, tão cheias de sentidos e significados que ficou impossível separá-las, não sabemos dizer se há mais uma ou outra nas narrativas que compõem o percurso da docência na LP.

As unidades de sentidos que nos possibilitaram perceber essas fortalezas e essas fragilidades se deram a partir do ato reflexivo sobre os não saberes revelados nos ABP<sup>10</sup>. Este balanço nos permite fazer uma relação com a caracterização dada por Josso (2010), ao dizer que a narrativa enquanto processo de formação implica percursos de transformações que marcam nossa vida e, conseqüentemente, nossa docência.

Nas narrativas encontramos unidades de sentidos que remetem ao balanço da docência na LP e demonstram a existência potencial da fortaleza e da fragilidade, tal como narrado por Lírio: **“descobri que jamais poderia ser professor de Português, foi muito difícil e muita busca, mas aprendi naqueles encontros que sou um professor que ama ensinar e ama a forma de lidar com os meus alunos”**. Nesta unidade de sentido, enxergamos uma mistura heterogênea, pois o professor identifica sua fragilidade e sua fortaleza, colocando-as, no mesmo ponto, estabelecendo relação entre ambas. Quando descobre que não poderia mais ser professor de LP, percebemos que ele vivencia uma experiência geradora da força, ele retira o aprendizado que faz no presente e se reconhece como um professor forte que ama ensinar.

Essa revelação mostra o impacto do reconhecimento dos não saberes na docência de Lírio o que lhe permitiu construir um balanço da sua docência, estabelecendo,

---

<sup>10</sup> Ateliês Biográficos de Projetos, realizados em 2018, para pesquisa de Mestrado (PIRES, 2019).

consequentemente, autonomia no seu percurso docente. A conscientização, para Freire (1996), é um dos caminhos para que se coloquem em prática as possibilidades da construção do conhecimento de modo autônomo, em um processo de transformação do modo de pensar, para se construir uma nova docência, mais crítica e comprometida.

No movimento entre fragilidade e fortaleza, percebemos uma ruptura que promove um balanço, como por exemplo, trazemos a narrativa de Jasmim: **“naqueles encontros pude entender que o conhecimento de mundo, era a única coisa que tinha para ensinar LP, então foi assim que consegui vencer o ano, mas com muitas dificuldades, então, fui buscar lidar com dificuldades e superá-las”**. Ela traz o conhecimento de mundo como marca para sua docência em LP, classificada como fonte de saber, de fortaleza, que contém uma carga emocional forte, mas, também, mostra-se carregada de fragilidades, reveladas nas dificuldades. A busca por superação provocou em Jasmim a construção de sentido, a partir da combinação com o conhecimento de mundo que ela afirmava ter para ensinar LP.

Note-se, então, que a “leitura de mundo” é importante componente da fortaleza de Jasmim, que se relaciona com às ideias de diálogo e transformação. Para Freire (2013b), a leitura do mundo é importante para entendermos o nosso processo de formação e da transformação social. Para o autor é, seguramente, “a unidade dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra que possibilita, cada vez mais, o atuar e o pensar sobre a realidade, suscitando a sua transformação” (FREIRE, 2013b, p. 106). Freire refere-se, por conseguinte, a uma formação que leva à conscientização daquilo que sabemos e não sabemos. Desse modo, podemos dizer que a leitura de mundo, na vertente freireana, se apresenta como um elemento potente no processo de reconhecimento dos não saberes. De fato, Freire propôs um saber libertador por meio do conhecimento de mundo, com a perspectiva de emancipar o sujeito: então Jasmim emancipou-se da sua fragilidade, enfrentando as suas dificuldades. Ou seja, ao reconhecer-se como não sabedora, Jasmim compreendeu sua fragilidade, isto trouxe a ela uma fortaleza, uma emancipação.

Ainda sobre a emancipação, Freire (1996) aponta que, para que haja prática educativa libertadora e para que não seja negada a vocação ontológica do homem de “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 39), é preciso que: primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético do reconhecimento do não, do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 1996).

Na narrativa de Rosa do Deserto, que difere das outras, sobretudo, por produzir mais ânimo nos outros e por mostrar uma fortaleza sempre presente em sua docência. Ela narra sobre

os não saberes revelados nos ABP dizendo: **“hoje consigo enxergar a importância da LP na minha vida, contudo, a sensação foi de insegurança e de preocupação de como lidar com as minhas reconhecidas falhas. Naqueles encontros entendi que precisava melhorar sim e talvez hoje entendo mais. Minha docência nessa disciplina me deu rumo e certeza que era nela eu queria continuar, hoje cheia de medo”**. De forma clara, Rosa do Deserto explana a maneira que se coloca diante da LP; tomada por uma certeza, ela fala com firmeza do rumo e da confiança do ensino em LP que, ao mesmo tempo que a fortalece, também fragiliza, produz medo. Ela constrói na sua docência uma “fusão heterogênea”, em que certeza, insegurança e medo estão na mesma superfície. Para Josso (2004, p. 189), “as nossas buscas, as nossas maneiras de ser em relação conosco e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogêneos”. Paulo Freire (1996), mostra que na docência não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança que se pauta o ensino. Rosa do Deserto traz em sua narrativa a segurança do tempo de atuação profissional, da docência, da repetição de conteúdos, que agora, também reverberam em medo e insegurança do não saber, contudo “[...] o medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p. 24).

O modo como Rosa do Deserto expressa sua docência na LP está relacionada a sua percepção e a compreensão da sua vida no momento relatado, assim como as de Jasmim e Lírio. O modo como encontravam-se naquele momento e as diferentes formas de olhar para seus não saberes revelaram-lhes o significado da disciplina LP. Podemos dizer que as percepções e concepções dos professores/as sofrem as influências da escuta/fala do outro que vão se modificando, conforme a época, conforme os valores vigentes em cada período. Como bem disse Brandão (2002, p. 21), “acabamos nos tornando uma forma da natureza que se transforma ao aprender a viver”, essas aprendizagens mencionadas pelo autor ocorrem no coletivo, está no outro, que traz na sua história de vida, nos saberes, não saberes e nas representações como registro singular as possibilidades de mudança.

Para Freire (1996), transformar não é uma questão teórica, mas sim, prática, pois é na práxis (ação e reflexão) que o homem deve demonstrar a verdade e o caráter real do seu pensamento. Nesse mesmo sentido, de acordo com Paulo Freire, reflexão e ação não se separam. A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade (FREIRE, 1996). Decerto, o educador, mesmo em meio às fragilidades, deve atuar buscando nas fortalezas meios para criar as possibilidades para a transformação do não saber docente em saber. Não saberes ao serem refletidos tendem a gerar impactos no caminho percorrido na docência da LP.

#### 4.1.1 Impactos no percurso no ensino da LP

A reflexão pode ajudar os professores a problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significados e conhecimentos que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares, de mudança de percurso. Quando um professor reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente continuar no mesmo caminho, ou na mesma disciplina que atua. Quando a prática educativa demonstra uma estruturação embasada na responsabilidade em repensar o que está sendo feito, o retorno é repercutido na tomada de consciência, dando mais sentido ao saber docente, sempre visando à aprendizagem.

Continuando nesta perspectiva, vê-se que a reflexão é primordial para que o docente possa construir um novo caminho e assim se desenvolver profissionalmente com possibilidades de ele transformar sua prática, com mais autonomia, promovendo mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 1996).

No processo de reflexão sobre as trajetórias que compõem o percurso na disciplina LP os professores colaboradores, trouxeram em suas narrativas um autorretrato da sua prática docente na disciplina de LP. Este autorretrato, construído nas narrativas reflexivas, permitiu a descoberta de um projeto de compreensão de si, de seu processo formativo e da prática na disciplina de LP, que implicou na procura de uma nova forma de agir, possibilitando a busca de novos percursos. Rosa do Deserto, em uma de suas falas, faz uma indagação sobre seu processo formativo, mostra que poderia ter seguido por outro rumo. Ela narra: **“naqueles encontros percebi que eu precisava melhorar sim, mas hoje, olhando de novo, a formação na área talvez não seria tão importante, pois estou no fim de carreira, então, para quê?”**. Na narrativa de Rosa do Deserto, está o estabelecimento da relação entre o que ela viveu e os sonhos que construiu para si. Na reflexão com a docência vivida e a sonhada, ela coloca seu percurso no fim e mostra que seus saberes hoje estão atrelados aos não saberes agora conhecidos.

Refletindo sobre os não saberes revelados, Rosa do Deserto consegue observar as dificuldades enfrentadas no seu percurso que se configura essencialmente por falta de formação, e se questiona, mostrando que, para este momento profissional em que vivia, a formação não fazia mais tanto sentido. Sua atuação na docência se aproxima do fim, mas Rosa do Deserto se mostra cheia de dúvidas e percebemos que, apesar destas, houve ganhos deste percurso, pois ela, repensa e decide como seguir – continuar, contudo, sem formação e lecionando LP. Como ressaltado por Macedo (2011), tomando a reflexão como categoria fundante da formação, a

“[...] reflexão sobre a prática é, portanto, ela mesma uma prática. É uma prática de formação” (p. 193). A conjuntura que aporta tal entendimento, é de que para Rosa do Deserto foi possível transformar a vivência da docência em experiências significativas, levando-a a articular ações e construir saberes. Através da reflexão sobre seus não saberes, ela buscou compreender e explicar a realidade imediata no percurso que construiu para sua docência na LP que, apesar de ser o mesmo caminho, agora ele é reconhecido como novo.

Lírio, ao narrar sobre seu percurso na docência da disciplina, traz como unidade de sentido marcante as palavras “antes e depois”, narra dizendo: **“meu percurso em Português se divide em antes e depois, antes minha infantilidade que ensinar português ia bem. Depois o enlouquecido e libertador do reconhecimento das dificuldades”**. O grande desafio de Lírio foi compreender seu antes e seu depois, então podemos dizer que ele fez uma reflexão sobre seu percurso na LP que possibilitou a autoformação. Macedo (2011) aponta que, “[...] para ser formativa, uma aprendizagem terá que vir imbricada a um ponto de vista, a uma atitude, a uma ação reflexiva” (p. 110). A dificuldade em se dar conta do nosso próprio percurso de aprendizagem manifesta-se nas situações em que precisamos relatar, narrar, explicar quais estratégias utilizamos para aprender determinado conhecimento e esses são também substâncias para se pensar uma prática docente voltada para aquilo que sabemos e não sabemos. Assim, “[...] pode considerar que o professor é um modelador da prática” (FRANCO, 2012, p. 111). Lírio modificou sua prática e redirecionou seu percurso na disciplina, refletindo sobre o antes e o depois do reconhecimento dos não saberes, que agora se mostrava como novo percurso, que para ele foi libertador.

O professor deve ter segurança em si mesmo, crer que possui total capacidade de estar na sala de aula e fazer o que planejou e de improvisar, se for o caso. Jasmim demonstra em sua narrativa uma insegurança, ela narra: **“meu caminho na docência de Língua Portuguesa foi curto, mas foi cheio de curvas, cada curva representa um fracasso, às vezes uma vitória, apesar de hoje saber que essas curvas representam mais a minha insegurança durante esse percurso”**. Um profissional inseguro pode demonstrar “desleixo” em seu serviço, contudo, este não parece ser o caso de Jasmim. Sua insegurança foi percebida após refletir sobre reconhecimento dos seus não saberes. Essa reflexão trouxe no presente uma insegurança que no passado não havia sido percebida. Inferimos que essa percepção de hoje, além de ser política, é uma interventiva, transformadora, é através dela que Jasmim muda, passa a ter novas ideias, novos pensamentos, novas concepções e descobertas; por conta disso, ela ao descobrir sua insegurança, mostra a sua capacidade de reflexão e de crítica sobre sua docência. Schön (2000) ressalta que a reflexão só emerge na vida de um professor crítico-reflexivo quando há uma

possibilidade de abertura para entendê-la. Jasmim entendeu que sua insegurança estava atrelada aos não saberes, que não eram reconhecidos, assim foi possível traçar um novo percurso para sua docência, agora segura do que queria.

O grande desafio dos professores ao narrar sobre seus percursos na LP, foram o de desenvolver, a capacidade de trabalho autônomo e o espírito crítico da sua prática. Alarcão (2003, p. 31) afirma que:

O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso é possível em um ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, e não pode equivaler, a permissiva perda da autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social.

Para que isso possa acontecer de fato, primeiramente o professor deve estar disposto a dar um novo rumo à sua prática para depois sentir segurança em conduzir seu ensino, conforme a percepção do novo. Ainda, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003), não pode haver o novo quando pensamos que nossa docência se fundamenta apenas em reprodução.

A resolutividade para o novo está em saber modificar o saber e readaptá-lo para um contexto específico, ou melhor, é preciso conhecer as dificuldades da docência e compreender que essa, além de árdua, requer paciência e, sobretudo, disponibilidade, bom senso, coerência, segurança e competência. Isso porque nos deparamos sempre com o seguinte impasse: se de um lado, não podemos aceitar o senso comum, de outro lado, não podemos chegar como donos da verdade e simplesmente cuspir arrogantemente o nosso saber como o único caminho a ser seguido, até mesmo porque sempre vamos nos deparar com a presença dos não saberes. Então, precisamos entender os impactos que esses não saberes podem causar na nossa atuação docente.

#### **4.2 Impactos do reconhecimento na atuação docente**

Sempre haverá espaço para a liberdade de mudança das práticas e “[...] toda sociedade mostra sempre, em algum lugar, as formalidades a que suas práticas obedecem” (CERTEAU, 1998, p. 83), ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano. Pela análise das narrativas foi possível perceber como as práticas educativas desenvolvidas pelos professores colaboradores oportunizaram espaço de construção, reflexão e discussão sobre o impacto que o cotidiano produzia para esses/as professores/as durante a atuação docente na disciplina de LP.

As práticas cotidianas propiciavam condições para que os/as professores/as se reconhecessem e se posicionassem sobre situações da realidade, a partir do processo entre saber e não saber. Segundo Pimenta (2012) a prática produz as condições necessárias para a construção de conhecimentos, pois, o conhecimento não está reduzido a uma informação. Assim, “conhecer implica em trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2012, p. 23), e nesta análise damos sentido a nossa atuação docente.

Este foi o sentido da reflexão sobre a atuação docente de Jasmim, quando narra: **“estou em outra função, como coordenadora de uma creche. Acredito que foi porque... ensinando Português eu sou só professora, mas acredito que sou mais, sou educadora e é o que sei fazer de melhor. Estou em minha zona de conforto”**. Esta compreensão de Jasmim resgata um outro modo de pensar, que aprendemos também para ensinar como educadores. Este modo promoveu descobertas: **“descobri que para ser um bom educador, tenho que ser um bom aprendente, e descobri que sou uma ótima aprendente”**. É possível concluir que o papel do educador é indispensável em qualquer ambiente, seja ele escolar ou não, já que a formação humana, cidadã se faz necessária. Com isso, independente do lugar, estamos sempre aprendendo e/ou ensinando, pois, o desenvolvimento humano não pode parar.

Na narrativa de Jasmim encontra-se explícito algo que está para além do saber docente. Com a reflexão sobre seus não saberes ela iniciou um processo de ressignificação, pois, à medida que diferenciava o ser professora do ser educadora e que se dava conta disso, iniciou um processo de mudança na sua atuação. A zona de conforto vem da posição que ela ocupa, coordenadora pedagógica, não mais professora de Língua Portuguesa. Assim, ela aponta para a necessidade de se deparar com novas realidades, manter-se sempre aprendente e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea, que deve refletir sobre esse cotidiano que interfere no trabalho docente e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Franco (2016, p. 541) alerta que:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Ao refletir sobre os não saberes, Jasmim buscou outras práticas pedagógicas que atendessem suas expectativas docentes com mais conforto, retornadas para sua característica de

ser aprendente. Também foi argumento fundamental para o sentido do seu processo formativo. Ela resgatou a ideia de um saber que não se explica; um saber que se aprende, mas que, talvez, não se ensine (RANCIÈRE, 2002), o saber da conscientização.

Na profundidade do significado da palavra conscientização, Freire (1997) se convenceu de que a educação como prática da liberdade, era um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. O “conscientizar” não pode estar desvinculado de uma atuação docente eficaz, visto que, quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados ficamos para o exercício docente. A intenção de conscientizar, conforme esclarecido por Freire (1997), também se revelou na narrativa de Rosa do Deserto: **“hoje tenho mais consciência do que devo ou não fazer, entendo mais sobre a minha responsabilidade, mas hoje sei também que preciso superar barreiras para entender meus alunos e esse ensino modernizado”**. Conscientizar significa que somos capazes de modificar o que aprendemos, de chamar para si a responsabilidade, de ter que mudar de atitude, de transformar, como entendemos na narrativa de Rosa do Deserto, buscando sempre superar, entendendo através da reflexão a sua realidade histórico-social que se constitui numa relação dialética, com conscientização que é impossível tornar-se neutra (FREIRE, 1997).

Rosa do Deserto refletindo sobre seus não saberes abre caminhos para uma prática pedagogicamente consciente, entende que sua ação docente estava obsoleta, que a prática de antes não é mais capaz de responder aos anseios dos alunos de hoje. Assim, “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016 p. 535). Rosa do Deserto, hoje consegue enxergar e diferenciar sua ação docente numa perspectiva pedagogicamente humanizada.

Compreensão que parece ter sido apreendida também por Lírio, conforme narrado em sua reflexão sobre o impacto do reconhecimento dos não saberes, **“sei que precisava de ir por outro caminho, e fui, para ficar menos estressante e agora que fui direcionado a minha disciplina de origem, que dizer a disciplina que gosto e sei desenvolver, fico mais tranquilo, dou minha aula com mais prazer, fico mais solto, busco mais formas de dar aula e compreendo mais minha prática, sei que meus alunos aprendem”**. Os resultados da ação docente dependem do modo como os professores compreendem que os alunos aprendem, além da importância de que a ação de ensinar esteja movimentada para responder às questões de aprendizagem.

A busca pelo sentido de aprender e ensinar foi tema central da reflexão de Lírio, sempre preocupado com uma prática voltada para a aprendizagem, sempre fazendo crítica a sua atuação



docente frente à disciplina de LP. Franco (2016, p. 543) assevera que: “[...] as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. Com esse sentido, a autora apresenta-nos uma visão mais crítica numa perspectiva de que a aprendizagem deve ser prioridade numa atuação docente. Lírio, agora mais seguro de si, adotou uma postura de docente reconhecedor como sujeito inacabado em permanente processo de construção de saberes.

A partir das narrativas dos/das professores/as, podemos inferir que a atuação docente na disciplina LP teve impacto direto do reconhecimento dos não saberes, colocando professores/as sem formação específica em posição de criticar sua ação e querer seguir por outro caminho, ao invés de buscar formação na área. Então, frente ao impacto que esse reconhecimento causou, fazemos nossa a indagação de Charlot (2005, p. 38):

Por que, às vezes o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido? E mesmo: por que o sujeito manifesta o desejo de não aprender, de não saber – no sentido pleno das palavras, ou seja, distinguindo a ausência do desejo de saber e o desejo de não saber?

A teorização dos registros analisados também nos permitiu argumentar sobre a importância de construir sentido para a reflexão dos não saberes de professores/as, como modo de valorizar a profissão docente, enquanto campo profissional específico, dotado de saberes próprios, que demanda que os professores (as), seres inconclusos como os demais, estejam em formação permanente.

De acordo com Paulo Freire “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 18). E neste contexto, as práticas pedagógicas e o papel do educador são essenciais para fazer-nos seres capazes de enxergar o mundo por diferentes perspectivas e analisar toda a realidade a nossa volta de maneira crítica. Os/as professores/as colaboradores/as mostraram em suas narrativas que, ao refletirem sobre seus não saberes, deram sentido a sua ação docente, construindo um novo caminho, dando sentido ao seu fazer.

#### 4.2.1 Sentidos da ação docente: os caminhos do fazer

Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge de uma dimensão acompanhada sempre pelo ato educativo. Gimeno Sacristán (1999) remete a essa prática como algo mais expressivo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados. Franco (2012) assevera que o conceito de prática pedagógica poderá variar a depender da compreensão de cada professor/a e que pode ser designado por subjetividades pedagógicas, sempre mudando, dependendo do sentido que lhe seja atribuído. Nesta categoria intermediária ramificada da inicial, serão analisadas algumas ambiguidades que parecem ter produzido equívocos no discurso sobre a atuação docente, acarretando entendimentos ambíguos do sentido das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas aqui serão analisadas a luz do fazer docente nesse sentido, elas serão vistas sobre o viés do fazer docente referente ao ensino da disciplina de LP, pois entendemos que essas práticas se organizavam e se desenvolviam por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Contudo, Franco (2016, p. 546) afirma que “[...] a prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática”, portanto, cabe, nesse processo, considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética. É preciso entender que tudo se modifica, podendo ser irregular e a regularidade não cabe nos processos educativos, porque as práticas nunca são totalmente reflexos de imposições (CERTEAU, 1998); elas reagem, respondem, falam, transgridem e ensinam.

Este aspecto está totalmente presente na narrativa de Lírio: **“os ateliês me fizeram clarear as minhas ideias, em relação aos meus saberes, e perceber o que não sabia para o ensino de Português. Mas assim, perceber que existia conteúdos que eu não sabia, e também coisas que eu sabia, hoje penso como eu ensinava? Acho que os alunos aprendiam junto comigo nos livros, nas pesquisas, hoje eu percebo que os não saberes faziam parte”**. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FREIRE, 2013a). Lírio conscientemente sabedor de suas falhas, reflete sobre como seu fazer docente desenvolvia-se para construir aprendizagens; ele compreende através da reflexão que seu fazer docente se organizava para sustentar o seu ensino e observava que seus não saberes faziam parte da sua prática.

Há aqui na narrativa de Lírio um sentido intuitivo nas escolhas e um saber pedagógico advindo da prática. Ser consciente de sua atuação docente é uma forma de expressar a inteireza de sua inserção no fazer docente, ao tratar das questões de sala de aula, na dúvida da escolha quanto ao modo de trabalhar o conteúdo, ele assume o centro da reflexão da docência, questionando acerca do melhor modo de ser professor. Toda a reflexão de Lírio atesta a busca por uma prática melhor, mais adequada e condizente com o que ele entende para ser efetivo para a aprendizagem do aluno. É no exercício de reflexão sobre a prática que se configura o que Zabala (1998) denomina de boas práticas, porque pensadas, questionadas, revistas permanentemente.

O exercício da profissão vai lhes formando de forma distinta. Jasmim tem como ponto de partida uma concepção mais idealizada, porém seu fazer docente lhe permite refletir que: **“o ser professora que eu queria ser mudou muito; a vida diária faz a gente mudar; isso de disciplina para disciplina, ou de função para função inclusive. Então nossa prática fica sempre em constante mudança”**. Nesse sentido, a demanda social coloca Jasmim para refletir e modificar a sua postura e as suas ações. A objetivação do seu trabalho produz um fenômeno que é subjetivado, assim transforma o seu trabalho e a si mesma ao procurar atender a demanda qual está inserida.

A partir da reflexão sobre o que queria, Jasmim permeou um caminho reflexivo acerca da denominada "mudança necessária" (FREIRE, 1979) que deve ocorrer no processo educativo. Neste sentido, ela entendeu que situações e experiências vão construindo certezas provisórias sobre a própria docência. Freire (1979) aponta que o homem é um ser inacabado e na busca permanente de si mesmo por meio da autorreflexão, ele se educa, sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Portanto, há, neste percurso de Jasmim um movimento que é salutar para a permanente revitalização sobre fazeres da docência. Ela compreende que seu fazer docente vive sempre em constantes mudanças, sempre buscando novos caminhos e novas práticas. Então achar o lugar da prática é compreender que a:

[...] prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente “escolheu” (ou foi escolhido) para ocupar. Para tanto é preciso considerar que a ação docente de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática (FRANCO, 2012, p. 111).

A trajetória pessoal de Jasmim interfere na forma como ela entende e conduz suas práticas pedagógicas na sala de aula. Isto mostra que os avanços das práticas devem acompanhar os avanços ocorridos na sociedade e, conseqüentemente, na escola, “forçando” o professor a fazer mudanças no seu fazer docente.

Rosa do Deserto destaca que o seu fazer docente está entrelaçado a uma postura militante diante das questões sociais que viveu anteriormente a formação em Pedagogia. Revela essa condição quando explicita: **“eu tenho conhecimentos formais, saberes formais, mas eu tenho mais vivência, a minha história é mais longa; eu tenho um olhar mais crítico, eu acho que tenho um olhar mais crítico, tenho uma prática voltada para a luta”**. Rosa do Deserto considera que ser docente formada em Pedagogia é apenas parte, pois tem uma história que precede e que se alonga a sua atuação profissional docente na LP. Ela, portanto, compreende a sua formação como permanente e ainda contribui para um sentido existencial do seu fazer docente, uma vez que esse fazer precede a formação, pois a sua docência na LP é mais longa, por isso a sua prática está escrita em sua história. Para Franco (2012, p. 111) “[...] a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas históricas e coletivamente”. Curioso perceber como a vida cotidiana em ritmo político de Rosa do Deserto produz em sua docência “multifunções” e conseqüente transformação do seu fazer docente. Mais surpreendente ainda é o fato de idealizar, com as vivências cotidianas, oportunidades de ação pedagógica.

O fazer docente tem suas próprias regras, condições e princípios e isso dá aos professores condição para uma boa prática, porém de forma superficial e assistemática. O ensino transcende a aula, indo desde a preparação até ações posteriores, incluindo aí seus aspectos invisíveis e subjetivos. Defendemos que é benéfica a aproximação das duas dimensões (teoria e prática) da formação, uma vez que poderá gerar questionamentos e reflexões e aproximar o professor do conceito de práxis. Como afirma Franco (2016, p. 545) “[...] não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis”. Ainda a autora acrescenta que “[...] prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido” (p. 548). A aquisição desses elementos confere um exercício contínuo de reflexão crítica diante do fazer docente que é, portanto, propício a mudanças.

## 5 Considerações Finais

A reflexão por parte do educador tem um papel importantíssimo na prática pedagógica e nas suas adaptações. Este processo reflexivo só colabora para a formação de um educador atento a diferentes contextos e atualizado as novas práticas pedagógicas. Assim, a análise do fazer docente torna-se essencial para a formação dos professores, pois, uma postura crítica do professor em relação a sua prática profissional possibilita a análise do cotidiano dando oportunidade para agir de forma ativa. Através dessa forma o/a professor/a reconstrói os seus questionamentos, seus conhecimentos e o desenho como intervém no processo educativo.

Fazendo uma reflexão sobre a prática pedagógica, os/as professores/as tiveram a oportunidade de entender os impactos que o reconhecimento dos não saberes produziram na sua atuação docente. Esse movimento de refletir levaram os professores a compreensão do seu fazer docente que foi refletido e problematizado. Porém, durante o processo não houve respostas pontuadas e enumeradas de forma sistematizada, houve todo um percurso pelo qual podemos pressupor alguns pontos interessantes que denotam diferenças nos processos de autoformação e que estão diretamente ligados à construção do fazer docente desses professores.

Mediante o exposto pelos/as professores/as, em todas as unidades de sentido deste estudo, observamos que os resultados apresentam pensamentos e sentimentos que geram desconfortos. Ao considerar questões atuais na formação e na atuação docentes, podemos entender que existe uma articulação entre fortalezas e fragilidades, ou, em outros termos, entre a relação do docente com o seu próprio eu e a sua relação com o seu fazer docente.

Percebemos que os docentes, apesar das dificuldades, estavam se adaptando ao ensino da LP e o impacto do reconhecimento dos não saberes os fizeram trilhar outros caminhos, deixar para trás posturas de ensino ora antes reconhecidas como adequadas. Lírio e Jasmim buscaram mudança de rumo, reconheceram que o ensino de LP, não se adaptava com a sua prática pedagógica. Rosa do Deserto, apesar de continuar no ensino de LP atualmente, reconhece-se num novo caminho, pois a necessidade de mudança agora está sempre presente no seu fazer docente.

Assim, para os/as professores/as, foi possível traçar um novo percurso para as suas docências, o novo que trouxe mais segurança, certos/as do que queriam, sabedores da necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas, construindo no cotidiano o valor de se reconhecer como não sabedores.

## 6 Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; SARMENTO, Dirleia Fanfa. A Pesquisa-Ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. In: RANGEL, Mary; CASAGRANDE, Cledes Antonio; RAMIREZ, Vera Lúcia. **Fundamentos da Formação Docente em Temas de Pesquisa**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014. p. 29-62.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. 2 ed. v. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-138.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Trad. de Moacir Gadotti, Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 3. Ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa: perspectiva formativa**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad: Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1998.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências.*  
(RANCIÈRE, 2002, p. 25)

As palavras nesta seção serão conduzidas como um labirinto, trazidas ao ato de ensinar e de aprender, atos despertados por aquilo que sempre falta, com fragmentos que possam compor os não saberes do cotidiano. Na epígrafe, Rancière traz duas vontades que são essenciais para o ato de aprender: a vontade do professor de ensinar e a do aluno de aprender, e essas vontades são geradoras de emancipação, constroem a igualdade que não está só no saber equivalente, mas também na capacidade do reconhecimento dos não saberes. A única desigualdade seria o quão forte é a vontade dos envolvidos nesse processo, marcando a dualidade dessas duas vontades, pois não existe hierarquia da capacidade intelectual.

Portanto, a representação do mestre ignorante (que serviu de fundo da pesquisa) é daquele que confia na capacidade intelectual de seu aluno, que entende e ensina a necessidade de relacionar cada conhecimento aprendido ao todo, que sabe que ser, ele próprio, emancipado é pré-requisito para a emancipação de outrem. Nesse sentido, penso a tese que ora levantamos, no caminhar do labirinto e na busca do sentido aos não saberes, construímos o princípio da igualdade e da possibilidade do círculo de potência forjado nas práticas do mestre ignorante, que apontou para um saber de professor que seja inventor, reconhecedor dos seus não saberes.

O questionamento que tentamos responder se tornou um convite, pois perguntei para confirmar respostas, para mostrar os sentidos atribuídos pelos/as professores/as de Língua Portuguesa sem formação específica ao reconhecimento dos não saberes, tentando olhar como esse reconhecimento promoveu ação reflexiva nos processos formativos e de que modo esse reconhecimento impactou a atuação docente.

Buscando estranhar a pergunta, passamos pelos autores, vislumbramos a potência da igualdade e da ignorância que ultrapassa a prática docente, olhamos para os não saberes docentes recheados de percepções, de potências, com a capacidade de levar os docentes a construir uma prática reflexiva. Nesse mesmo sentido, caminhamos num labirinto e não achamos a saída, pois, diante do reconhecimento, percebemos a beleza do não saber, que é fértil, pois pode dar a vida a novos saberes.

Observamos que, ao andar num labirinto, estamos sempre a esperar o inesperado; esse inesperado confirmou que os/as professores/as não tinham a consciência dos seus não saberes,



até refletir sobre eles. Sendo assim, a ação-reflexão implica intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas, ela é uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.

Ficou perceptível que o/a professor/a, ao refletir sobre os não saberes, realizava um movimento de reflexão que consiste em se voltar ao saber que possuía em busca de uma solução. Ou seja, retornava para os seus saberes, agora alterados à luz da reflexão sobre aquele saber para entender o processo do não saber. Algumas vezes, esse saber, ora antes construído, mostrava-se incapaz ou insuficiente para ajudá-lo a resolver o problema, por isso, ele se volta novamente aos saberes para buscar mais conhecimentos.

Percebemos que o saber e o não saber caminhavam lado a lado no trabalho pedagógico dos professores. Não há um fim nesse processo, pois irá sempre ocorrer esse diálogo entre saber e não saber. O professor também poderá criar, através do não saber, um novo saber e testá-lo em sua prática. Então, saber que não sabe não é um “defeito”, mas a base para o abandono dos dogmas, das falsas certezas e da tomada de consciência do não saber, para, através da reflexão, construir um novo saber. São os limites do saber que circulam em direção do não saber.

Com olhar ambíguo, buscamos entender as unidades de sentidos que nos levaram a compreender os sentidos que cada professor/a de Língua Portuguesa, sem formação específica deu ao reconhecimento dos não saberes e como esse reconhecimento impactou a atuação docente. Nossa intenção não era apenas de que os/as professores/as narrassem sobre esse reconhecimento, mas era um convite para uma reflexão, minha e deles. A reflexão sobre o cotidiano escolar também nos levou a uma (auto) formação que me fez pensar de outra forma naquilo em que já acreditavam, saber.

Ouvimos, nas narrativas, as histórias de vida, as dificuldades da docência, desconstruímos, reescrevemos, perdemos e, nos achamos também. Os/as professores/as colaboradores/as caminham nesse labirinto, onde o fio condutor é saber da nossa ignorância, tornando visível o não saber que se mostrou, em um ir e vir das unidades de sentido.

Esmiuçamos tensões entre saberes e não saberes de professores/as, considerando o que está entre o que tinham de singular e o que tinham de plural, o que podiam nos ensinar, não opondo as categorias e saberes, mas explorando o que havia de completo, incompleto, igual, o que havia de experiência, de encontro, de abandono de si, estranhamento do sabido, lançar-se ao desconhecido, neles e, sobretudo, em mim, pesquisadora.

O não saber é aqui quase uma resistência, uma recusa, uma desobediência. E também uma abertura à criação do novo, à originalidade do ensinar sem formação específica. Nossa

questão transcorria para entender que ocorrências aconteciam quando os/as professores/as refletiam sobre os seus não saberes. Quando os/as professores/as refletiam sobre sua prática, entendiam o não saber e compreendiam como é passar por uma formação que desobedece a si mesmo, negando a possibilidade da utilidade de saberes.

A reflexão sobre o reconhecimento dos não saberes fez reverberar discursos sobre ensinar uma disciplina sem formação específica. Entendemos que o saber de um professor não reside somente em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber reconhecer o que não sabe, para ressignificar sua prática e se reconhecer capaz.

Na reflexão sobre o não saber, pensar sobre o que fazer com sua docência foi a fala mais presente. Nesse momento de autoconhecimento, o labirinto ganhou beleza e clareza. É que os/as professores/as me revelaram a potência de se reconhecerem como não sabedores. Portanto, o sentido dado ao reconhecimento se relacionou com a compreensão do autoconhecimento.

Nesse labirinto, dei-me conta do esboço da tese que se formava: os não saberes são saberes construídos no âmbito da experiência profissional, no contexto do trabalho docente. O não saber, como uma potência para a superação de desafios contemporâneos da escola, o não saber que carrega a beleza do saber, o ignorante que pode errar, pode transitar, pode não saber lidar com a disciplina de LP, mas saber o que fazer com ela, pois os saberes e os não saberes presentes na aula de LP mostram a constatação do não acabamento dos saberes docentes e, por conseguinte, de quão longo é o processo de formação e construção do ser-professor. Outra constatação diz respeito à pertinência de se estabelecer um ofício feito de saberes, pois é a partir daí que se construirá um professor crítico e reflexivo em relação ao seu saber-ensinar.

Desse modo, verificamos que a reflexão acerca do trabalho do/a professor/a é indispensável para que deficiências no processo ensino-aprendizagem sejam sanadas. O/a professor/a, nesta perspectiva, assume um papel essencial, não apenas na difusão de informações, mas, sobretudo, na elaboração de situações que possibilitem ao sujeito buscar, naquilo que já sabe, elementos para desvendar o que ainda não sabe. Igualmente relevante, são as interações produzidas entre discentes e docentes. O/a professor/a que reconhece suas limitações, trabalha em prol do crescimento coletivo, respeita as diferenças individuais e cresce com seus erros e incertezas, é certamente capaz de mudar os rumos de nossa educação.

Ao relatar a história sobre o ser professor/a, foi delineada a representação do sujeito dotado de não saberes, e mais, a dificuldade do docente em lidar com esse lugar do saber no qual a sociedade o assentou. No momento em que se reconhece como não sabedor, o professor explode em criatividade, uma vez que se permite romper com o conhecido, o sabido, pois se encontra desejoso em saber, em preencher o vazio.

Percebemos fenômenos interessantes que ocorreram na reflexão do/a professor/a com o não saber. Entre vários, focou-se naqueles que pareciam mais significativos para responder os objetivos da pesquisa e que também fossem significativos para os professores colaboradores, quais sejam: as idealizações e as projeções sobre o lugar da disciplina de LP. A capacidade empática do professor frente à disciplina que leciona e a fluidez no sentido dado aos não saberes, a luta entre a tradição e a transgressão na docência, a relação entre a formação do professor e sua história de vida, algo que se manifesta para além do dito e do vislumbrado na reflexão dada aos não saberes e, finalmente, o sentido dado aos não saberes frente à disciplina de LP.

Ainda sem encontrar a saída do labirinto, deixamos respostas soltas que podem ser perguntadas depois, podem dar a saber e a ignorar processos imprecisos em torno da prática docente que não cessa em reverberar, dando-nos oportunidades para encontrar o caminho do labirinto, porque os saberes e os não saberes da docência permitem conhecer realidades e transformar a prática pedagógica em diferentes contextos e situações pedagógicas. Assim, através das narrativas dos/as docentes, foi possível concentrar as representações dos sentidos e significados dos não saberes em dois grandes aspectos: a positividade e a negatividade da docência na LP.

Nesses não saberes ainda tento me fazer e me refaço neste texto que me lê, que me faz entender como ser desobediente. Então, trago reverberações para minha prática docente e sou convidada pelos/as colaboradores/as desta pesquisa a contar a mim aquilo que não sei, a contar aos outros aquilo que posso não saber. Contudo, percebo, às vezes, que a tese me foge, que me perco no labirinto, mas sei que não pretendo ser sabedora de tudo, nem posso. O ponto está justamente em encontrar a saída, porque é enigma que não se responde, porque está fortemente marcado pela vida social e suas significações, que não está inserido no interior de um mundo fechado em si, mas aberto e em mudança, na qual ainda prevalecem as dominações e relações do saber.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papius, 1994.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção Científica em Educação Matemática**. vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.

BICUDO, Maria Aparecida V.; KLÜBER, Tiago Emanuel. Experiência Estética na Educação Matemática: um olhar fenomenológico. In: SILVA, Ricardo S. Rodrigues da.; IDEM, Rita de Cássia (Orgs.). **Experiências Estéticas em Educação Matemática**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 52-80.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

BRITO, Joao Batista Nunes de. **Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (versão final). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). 2017.

CARDOSO, Deytivan Oliveira. **Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a deficiência visual no cerne da questão**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. p.5-22. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7441>. Acesso: 16 mar. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2. São Paulo, maio/ago, p.359-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso: 16 mar. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passegi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

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: EDUFRN, 2014.

FALSARELLA, Ana Maria. Sobre a reprodução do não saber. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 16, 2012, Campinas-SP. **Anais [...]**, 16, Campinas-SP: UNICAMP, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, no. 79, agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia; BARRETO, Denise Aparecida Brito; FERREIRA, Lúcia Gracia. Práticas de professoras alfabetizadoras aprendizagens da docência e processos de formação. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021. p. 195-213. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9773>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. Fazer docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2015, Porto. **Anais [...]**. Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2015. p. 224-231.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed.

São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Herika Nunes Torres. **Os números racionais nos anos iniciais do ensino fundamental**: investigando saberes docentes. 2008. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras 2005.

GIL, Carlos, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Censo Agropecuário de 2021. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea: Estudos Neolatinos**. v.17, n .2, Rio de Janeiro. p. 216-226, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LEAL, Figueiredo Viana. A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 18, 2016, Cuiabá-MT. **Anais [...]**, 18, Cuiabá-MT: UFMT, 2016.

LEITE, Natalia Costa. **Entre o conformismo e a ruptura**: posicionamentos discursivos de professores de Língua Estrangeira em Educação de Jovens e Adultos. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Sousa. Apresentação. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Sousa (Orgs.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas-SP, Pontes Editora, 2008. p. 57-77.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLUBER, Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: Seminário Internacional de pesquisa e estudos qualitativos, SIPEQ, 5, 2018, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**, 5, Foz do Iguaçu-PR: UNIOESTE, 2018.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do. **O currículo da educação infantil em Mossoró-RN: uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

NÓVOA, António **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa: perspectiva formativa**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PIRES, Maria das Graças Porto. Saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa: reflexões sobre o estado do conhecimento. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, 2020. out./dez. p. 360-374. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7899><https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7312>. Acesso: 05 de dezembro de 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Trad. Cinthia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, Leticia Coelho dos. **Ensino de Zoologia e a Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a prática docente**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SAMPAIO, Carmen Sanchez. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 71-95.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszhat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, Mara Aparecida Alves da. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021



SEPTIMIO, Carolline. **Elogio da ignorância e o (não) saber docente na escola inclusiva**. 2019. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. A Aula de Português como Instância de Produção e de Circulação de Conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; CURZ, Giedra 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, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor enquanto “ator racional”: que racionalidade, que saber, que juízo? In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 183-224.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana. **Relatórios descritivos do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias**: o que eles registram? 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

**Pesquisadora responsável:** Maria das Graças Porto Pires

**Orientadora:** Lúcia Gracia Ferreira Trindade

**Título da Tese:** SENTIDOS E RECONHECIMENTO DE NÃO SABERES: UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA

**Objetivos: Geral:** Compreender os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa, sem formação específica, ao reconhecimento dos não saberes e como promoveu ação reflexiva nos processos formativos de modo a impactar na atuação docente.

**Critério de seleção dos(as) colaboradores(as) da pesquisa:** Serão selecionados(as) três 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 do reencontro realizado pós ateliês. 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, dividido em três ciclo, onde buscaremos propor a compreensão das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, dos conhecimentos e de aprendizagens adquiridas. No reencontro, buscaremos estabelecer um diálogo reflexivo e uma escuta sensível entre os colaboradores; refletir os sentidos atribuídos ao não saberes e conhecer o percurso/marcas da docência na disciplina de LP após ateliês.

**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 B

### PLANEJAMENTO - ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO

Realizado em 2018 – planejado em ciclos

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.

#### 1º ciclo – Caminhos: sabores e saberes da vida e da docência na LP

- Entendimento da pesquisa, a identificação, a doação e o comprometimento do grupo em relação a proposta, as primeiras narrativas.

- 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.

- 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. Exploração do 4º sentido (tato) - Caixa 03 – (Caixa de pandora). Exploração do 5º sentido (audição) - Som – Músicas de tons variados

- 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.

- Trajetórias de vida e formação - (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.

QUESTÕES: 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)

- 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)

- 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?

### **2º ciclo – Formação: saberes e dificuldades da docência em PL**

- Abordar as dificuldades na docência da LP, com o intuito de explorar a importância do outro e do grupo no processo de autoconhecimento, a construção de um relato de vida coletivo, a reflexão social e pessoal em que vive, pertencimento e reconhecimento dos não saberes, significados e sentidos atribuídos nos processos formativos

- Dinâmica - caixa supressa – Garimpar a caixa surpresa (cada colaborador (a) receberá uma caixa que posteriormente será utilizada na montagem da mandalas). 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

QUESTÕES: 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?

- Dinâmica- mandalas - Explicar o que representa uma mandala, mostrar mandala prontas. Montagem da mandalas 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;

- Diários: escritores de si - 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 ciclo – Avaliação**

- Aborda sobre a revelação dos não saberes e da partilha de vida e da escuta sensível

- 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;

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

- Apresentar as escritas biográficas feitas no caderno.

## APÊNDICE C

### PLANEJAMENTO – REENCONTRO Pesquisadora: Maria das Graças Porto Pires

Data: 30/04/2022

Local: Escola Nair D'Esquivel Jandiroba

Tema: “Reviver e reconstruir narrativas reflexivas”

Objetivos:

- Estabelecer um diálogo reflexivo e uma escuta sensível entre os colaboradores;
- Refletir os sentidos atribuídos ao não saberes;
- Conhecer o percurso/marcas da docência (dos colaboradores) na disciplina de LP após ateliês

**Público-alvo:** 03 Professores de Língua Portuguesa do município de Itapetinga (sem Formação específica)

#### DETALHAMENTO DAS AÇÕES

- O encontro com previsão de duração de 3 horas, um ciclo dividido em três momentos com duração de uma hora para cada. Um momento sempre ligado ao outro como ciclos.

**Primeiro momento:** roda de diálogos (duração – 1h)

- Vamos promover uma roda diálogos com os participantes, todo sentados em círculo ao redor de uma mesa, para reencontrar e lembrar momentos.

Questões norteadoras:

- Que lembranças e saudades nos remetem os encontros e que sentidos atribuímos à docência após os ABP?
- Qual a importância do outro na vida e na docência, após os ateliês?
- Hoje você ainda continua com a disciplina de Língua Portuguesa? (Se sim porque e se não também porque)

**Segundo momento:** trajetórias que compõe o percurso na disciplina LP (duração 1h)

- Será entregue um pedaço de barbante para cada participante. O barbante simbolizará, naquele contexto a vida e a docência e cada participante ao mesmo tempo representará o percurso e as marcas da disciplina em sua docência, através do barbante.

Questões norteadoras:

- Como representamos o percurso da docência na LP no barbante?
- Explique as marcas feitas no barbante e o significado delas.

**Terceiro momento:** Posição da docência em Língua Portuguesa (duração - 1h)

- Será entregue uma pasta para cada participante, dentro contendo uma folha com desenho de uma escada. A construção da narrativa se fará em torno da ilustração da escada.

## Questões norteadoras:

- Olhando para a ilustração de baixo para cima responda: em qual degrau hoje você se encontra em relação a sua docência na disciplina de Língua Portuguesa?
- E qual degrau você esperava/acreditava alcançar em um tempo atrás na disciplina.
- O que faz um professor se sentir preparado para dar aulas de LP e quais os saberes são importantes saber o professor para dar aulas de LP.
- Qual degrau pode ser atribuído para o reconhecimento do não saber.

## ANEXO A

## Parecer substanciado de Aprovação do projeto de pesquisa

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	Termodeautorizacaoinstitutionaldainstituicaopropnete.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