

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**O não-saber na prática docente: vozes, emoções e perspectivas de
professores de línguas**

Ana Victória Dal-cin Santolin
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

ANA VICTÓRIA DAL-CIN SANTOLIN

**O não-saber na prática docente: vozes, emoções e perspectivas de
professores de línguas**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Bethania Medeiros Geremias

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S237n
2025 Dal-cin Santolin, Ana Victória, 1999-
O não-saber na prática docente: vozes, emoções e
perspectivas de professores de línguas / Ana Victória Dal-cin
Santolin. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (89 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndice.

Orientador: Bethânia Medeiros Geremias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 78-82.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.067>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Emoções.
3. Estratégias de aprendizagem. I. Geremias, Bethânia Medeiros,
1973-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

ANA VICTÓRIA DAL-CIN SANTOLIN

**O não-saber na prática docente: vozes, emoções e perspectivas de
professores de línguas**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de novembro de 2025.

Assentimento:

Ana Victória Dal-cin Santolin
Autora

Bethania Medeiros Geremias
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 05/03/2026 às 12:33:42 e pela orientadora em 05/03/2026 às 14:57:05. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **CEO2.QE93.DTDV** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que me sustentou e me permitiu chegar até aqui, guiando meus passos e preparando o melhor para a minha vida.

Agradeço imensamente à minha mãe, Ana Rosa, que sempre me incentivou a estudar, dizendo que meu nome e o que eu sei são as únicas coisas que ninguém nunca pode tirar de mim. Obrigada, mãe, pelo amor, cuidado, por ser forte por mim e por me lembrar que eu sempre tenho para onde voltar.

Agradeço ao meu pai, Marcos, por ter me inserido no mundo da leitura e por sempre me encorajar a lutar e persistir naquilo em que eu quero e acredito. Obrigada, pai, pelo apoio, incentivo, inúmeras orações e por me mostrar que Deus nunca falha.

Agradeço ao meu noivo, Wallace, por muitas vezes ter me segurado quando eu quis desistir e acreditar em mim quando nem eu acreditei. Sua paciência, amor e incentivo foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha avó, tios e primos, que precisaram compreender as muitas vezes em que não pude estar presente, mas por nunca terem soltado a minha mão.

Agradeço aos meus amigos, que muito me ouviram e me acalentaram durante esse processo. Obrigada por nunca me abandonarem.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Bethania, que abriu as portas para essa linda oportunidade do mestrado e foi a primeira a acreditar nessa ideia. Obrigada pela paciência, sugestões, correções e pela espetacular orientação.

Agradeço à minha banca pelo tempo disponibilizado e pela atenção com a minha pesquisa. Vocês foram fundamentais no processo.

Agradeço aos professores que passaram por toda a minha trajetória acadêmica, desde o jardim de infância até as salas do PPGE, foram eles que moldaram grande parte da profissional que sou hoje.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa pela excelente experiência e por ter oportunizado esse encontro com a minha amada Letras.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

NEMO OMNIA SCIRE POTEST
Ninguém é capaz de conhecer tudo
(Varrão – II, I)

RESUMO

SANTOLIN, Ana Victória Dal-cin, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2025. **O não-saber na prática docente: vozes, emoções e perspectivas de professores de línguas.** Orientadora: Bethania Medeiros Geremias.

Esta pesquisa reflete sobre as opiniões, emoções e estratégias pedagógicas adotadas por professores de línguas quando se deparam com o não-saber docente. Neste trabalho, compreenderemos e discutiremos apenas sobre o não-saber relacionado aos conteúdos expostos em sala de aula. Exploraremos o conceito do saber (Pimenta, 1997; Viana, 2003; Laville e Dionne, 1999; Tardif, 2000) e não-saber docente (Damo, 2015; Septimio, Mendes e Costa, 2018; Weber e Strohmer, 2017), além de investigar as emoções (Maturana, 2002; hooks, 2021; Freire, 1996) mais presentes no cotidiano escolar. A pesquisa abordará principalmente o professor de línguas e como ele se encaixa na educação do século XXI, tendo como objeto de trabalho algo que é vivo e está em constante evolução, além de investigar os seus saberes específicos e o papel da tecnologia e seus pontos positivos e negativos para uso em sala de aula. A pesquisa busca responder à seguinte questão: como os professores de língua inglesa e portuguesa da rede básica de ensino percebem e lidam com o não-saber na sala de aula, além de confirmar ou negar a hipótese de que os anos de experiência influenciam em como esses profissionais reagem pedagogicamente e emocionalmente. Compreenderemos também o perfil dos professores buscados seguindo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores, defendido por Huberman (2000). A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Castelo – ES e contou com a participação de seis (6) professores atuantes na rede municipal e pública de ensino da cidade. Entre os participantes, três (3) são professores de Língua Portuguesa e três (3) são professores de Língua Inglesa. A metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa contou com uma abordagem qualitativa com objetivos de cunho compreensivo interpretativo e também explicativos. O estudo se adequa ao tipo etnometodológico e utiliza de entrevistas semi-estruturadas como método de coleta de dados. Para a análise dos dados, todas as entrevistas foram transcritas, lidas e interpretadas respeitando o anonimato de cada participante. Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos profissionais percebem o não-saber em suas aulas e afirmam que não é possível saber tudo, além de salientar que os anos de carreira influenciam em como os professores lidam com as situações imprevisíveis em sala, principalmente com mais segurança e menos medo.

Palavras-chave: Professores de línguas; Saberes; Não-saber docente; Emoções; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

SANTOLIN, Ana Victória Dal-cin, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2025. **The not-knowing in teaching practice: voices, emotions, and perspectives of language teachers.** Adviser: Bethania Medeiros Geremias.

This research reflects on the opinions, emotions and pedagogical strategies adopted by language teachers when faced with the unknown. In this work, we will understand and discuss only the unknown knowledge related to the content presented in the classroom. We will explore the concept of teacher knowledge (Pimenta, 1997; Viana, 2003; Laville e Dionne, 1999; Tardif, 2000) and unknown knowledge (Damo, 2015; Septimio, Mendes e Costa, 2018; Weber e Strohmer, 2017), as well as investigate the most present emotions (Maturana, 2002; hooks, 2021; Freire, 1996) in everyday school life. The research will mainly address the language teacher and how he fits into 21st century education, having as a work object something that is alive and in constant evolution, in addition to investigating his specific knowledge and the role of technology and its positive and negative points for use in the classroom. This research seeks to answer the following question: how do English and Portuguese language teachers in the basic education system perceive and deal with not knowing in the classroom, in addition to confirming or denying the hypothesis that years of experience influence how these professionals react pedagogically and emotionally. We will also understand the profile of the teachers sought following the Professional Life Cycle of Teachers, defended by Huberman (2000). The research was developed in the city of Castelo - ES and had the participation of six (6) teachers working in the municipal and public school system of the city. Among the participants, three (3) are Portuguese language teachers and three (3) are English language teachers. The methodology used to develop the research had a qualitative approach with comprehensive interpretative and explanatory objectives. The study fits the ethnomethodological type and uses semi-structured interviews as a data collection method. For data analysis, all interviews were transcribed, read and interpreted respecting the anonymity of each participant. The research results show that most professionals perceive a lack of knowledge in their classes and affirm that it is impossible to know everything. They also emphasize that years of experience influence how teachers handle unpredictable situations in the classroom, primarily with more confidence and less fear.

Keywords: Language teachers; Knowledge; Not-knowing; Emotions;

Pedagogical strategies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A CO-DEPENDÊNCIA ENTRE SABER E NÃO-SABER	
2.1 Saberes docentes	14
2.2 O não-saber: construindo conceituações pertinentes	17
2.3 Estudos existentes	19
3. O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O OBJETO DO SEU TRABALHO	
3.1 A língua e sua pluralidade	22
3.2 Estudos sobre a relação saber e não-saber e o professor de línguas	25
3.3 Professor de línguas e tecnologia	28
4. O PROFESSOR: HUMANO, ANTES DE TUDO	
4.1 Emoções de professores e cotidiano escolar	31
4.2 A desvalorização e a feminização na docência	34
4.3 O ciclo de vida profissional dos professores	37
5 METODOLOGIA	
5.1 Natureza da pesquisa	40
5.2 A etnometodologia e seus procedimentos	40
5.2.1 A entrevista como procedimento	42
5.2.2 Contexto e participantes da pesquisa	43
5.2.3 Abordagens de análise dos dados produzidos a partir das entrevistas	45
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
6.1 Os participantes da pesquisa	47
6.2 Análise temática	49
6.2.1 Motivações para a docência	49
6.2.2 Entre resistir e desistir	51
6.2.3 O maior desafio de ser professor	54
6.2.4 O maior benefício de ser professor	56
6.2.5 É possível saber tudo para ensinar?	60
6.2.6 A experiência do não-saber	64
6.2.7 Experiência do não-saber como aluno	66
6.2.8 Emoções ligadas ao não-saber	68
6.2.9 Ser desafiado em sala de aula e tempo de serviço	70
6.2.10 Um conselho ao professor que fui	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75

REFERÊNCIAS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A - ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a educação sofreu diversas transformações, principalmente devido às políticas públicas empregadas em cada uma de suas fases. Com todas as mudanças, algo que muito se questiona é o papel do professor¹, principalmente quando partimos do pressuposto de que ele não é o detentor de todo o saber. Paulo Freire (1996, p. 23), ao afirmar que “[...] não existe docência sem discência” (p.23), reflete que o educador não deve somente transferir conhecimentos, mas também formar seu educando para que ele compreenda seu lugar no mundo, ao mesmo tempo que propõe que ele deva ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Porém, apesar de Freire ter instigado os professores a trabalharem não *para* mas *com* os seus alunos, a perspectiva da educação bancária² ainda é muito persistente.

Para o professor de línguas, ter compreensão e conhecimento total do conteúdo é um tanto quanto impossível, uma vez em que o objeto de seu trabalho não é algo terminado, e sim vivo e em constante evolução. A língua se transforma, se apropria e se enlaça com outras a partir do momento em que seus falantes possuem interação. Na era das tecnologias digitais isso se faz ainda mais pertinente, pois diversos empréstimos linguísticos³, por exemplo, ocorrem a todo o tempo e não são todos que chegam ao conhecimento do professor.

A partir disso, no início da minha graduação, presenciei a fala de uma professora que me marcou profundamente, e que hoje se faz como um dos motivos da presente pesquisa⁴. Em uma das minhas primeiras aulas, escutei de uma professora que às vezes é necessário admitirmos que não sabemos algo. Lembro o quanto aquilo me fez pensar logo no início da graduação e entender que antes e acima de tudo, todos nós somos humanos e imperfeitos. Assim, durante minha trajetória educacional, refletindo hoje, percebo o quanto é difícil para os educadores admitirem a falta de um saber/conhecimento. Acredito que isso se dê principalmente pela crença perpetuada socialmente de que somos

¹ Ao dizer professor/ professores ou educador/educadores durante o texto, me refiro também a todas as professoras e educadoras.

² Concepção freireana que define o aluno apenas como um “banco”, algo que apenas recebe, e o professor como depositador de conhecimentos. Ao contrário, a educação libertadora percebe o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e o professor como guia.

³ Segundo Silva (2021), o empréstimo linguístico “[...] consiste na adoção de determinada língua de fenômeno linguístico proveniente de outra língua. No universo da informática, por exemplo, o português adota do inglês mouse e download”.

⁴ Quando me referir a experiências individuais, o pronome utilizado será o da primeira pessoa do singular (eu), e quando me referir a pesquisa, o pronome utilizado será o da primeira pessoa do plural (nós).

transportadores, transmissores e donos do conhecimento e que nenhuma lacuna possa existir para que sejamos bons profissionais.

Quando iniciei minha experiência com o ensino de inglês, no estágio não obrigatório promovido pela universidade, lembro que meu corpo travava e eu me sentia incompetente se um aluno me fizesse uma pergunta que eu não soubesse responder. No decorrer dos anos, percebi que fui ficando mais flexível quanto a isso, quando uma tradução ou uma forma verbal não aparecia na minha mente de imediato. Porém, ainda é uma questão a ser muito trabalhada. Além disso, com a recente experiência de ensino de inglês para alunos da rede pública, vejo o quanto além de muitas vezes sentirmos a cobrança de nós mesmos por não sabermos algo, ainda há a pressão advinda dos próprios alunos, que eventualmente nos testam apenas para avaliar se conseguimos responder.

Admitir uma lacuna de conhecimento não é uma tarefa fácil, principalmente para os professores. Em uma pesquisa da Unifesp⁵, Gonçalves (2023) constatou que um (1) a cada três (3) professores sofrem da Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional. Ao ser uma das profissões que a síndrome mais acomete, diversos fatores são relacionados como propulsores. De acordo com esta pesquisa, “[...] há um desbalanço entre as demandas exigidas do docente (como rendimento, bom trabalho e boa formação) e a recompensa recebida” (Gonçalves, 2023, p.11). Assim, deve-se ser um bom professor e conseguir lidar com todas as demandas da escola, dos alunos e dos sistemas educacionais, mesmo que isso custe a saúde física e mental.

Dessa forma, apesar de ser uma questão muito pertinente para a docência, a pressão advinda de um não-saber não é recorrentemente pesquisada. Ao investigar mais sobre a temática, observei que faltam estudos que abordem a forma como os professores lidam quando são advertidos por perguntas de seus alunos, as quais não sabem responder e, principalmente, pesquisas que buscam compreender o que os professores sentem, quais são suas emoções, quando esse tipo de situação acontece durante a sua prática. Ao buscar suprir algumas dessas lacunas, a pesquisa oferece uma considerável relevância acadêmica para quem busca estudos sobre o tema do não-saber docente e suas implicações na sala de aula.

Como relevância social, acredito que ao buscar compreender como os professores enxergam o não-saber e como reagem a ele, poderei contribuir com uma profissão mais empática, pois entendo que oferecer aos professores um espaço para partilharem suas

⁵ Universidade Federal de São Paulo

inseguranças é dar ouvidos a quem, normalmente, não tem onde e a quem recorrer. Além de dar apoio aos professores, que sofrem internamente quando episódios como os citados acontecem, é importante demonstrar que isto é comum e que, dominar um assunto por completo, sem falhas, está fora de nosso alcance.

Para a realização da pesquisa, decidimos por uma abordagem qualitativa de tipo etnometodológica, de cunho compreensivo-interpretativo. Após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e a liberação da Secretaria Municipal de Educação, a coleta de dados foi feita através de entrevistas individuais com 6 professores da rede pública municipal de ensino da cidade de Castelo, Espírito Santo, que atendiam aos perfis previamente buscados, de acordo com o ciclo de vida profissional dos professores, discutido por Huberman (2000), os quais são: entrada na carreira (2 a 3 anos); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos) e serenidade (25 a 35 anos). Os dados coletados foram discutidos em uma análise compreensiva-interpretativa e também explicativa.

Para contemplar os objetivos presentes na pesquisa, este trabalho está dividido nas seguintes fases: primeiramente discutiremos os conceitos fundamentais para a compreensão do tema por completo, em especial sobre as teorias de saber e não-saber e a busca por estudos já existentes que se conectam com a nossa ideia; posteriormente, discutiremos sobre o professor de línguas e a própria língua como objeto de estudo, a considerando como algo vivo e em constante evolução, além também de rever a ligação da tecnologia com a docência, seus desafios e benefícios; em seguida, entenderemos o professor como ser humano cheio de lacunas ao discutir sobre suas emoções, a desvalorização presente no magistério, a feminização quase completa e o ciclo de vida profissional dos professores. Para entender como a pesquisa foi desenvolvida, explicaremos a metodologia realizada por meio de entrevistas individuais, como exposto acima. Em nossa análise, os seguintes temas foram divididos por encontro ou oposição de ideias dos participantes, após analisar mais profundamente sobre os perfis dos sujeitos da pesquisa: motivação da docência; entre resistir e desistir; o maior desafio de ser professor; é possível saber tudo para ensinar?; a experiência do não-saber; experiência do não-saber como aluno; emoções ligadas ao não-saber; ser desafiado em sala de aula e tempo de serviço; um conselho ao professor que fui. Para finalizar nossa discussão, contaremos com reflexões conclusivas nas considerações finais.

2. A CO-DEPENDÊNCIA ENTRE SABER E NÃO-SABER

“Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” – Paulo Freire

2.1 Saberes docentes

Demerval Saviani (2009), ao discutir sobre a linha histórica do preparo institucional do professor no Brasil, declara que o preparo dos professores surgiu como necessidade após a independência, quando a organização da instrução popular começa a ser considerada. De acordo com o autor, apesar do problema da formação de professores ter se instigado a partir do século XIX, não significa que a formação docente apenas surgiu após esse ponto histórico. É claro que antes disso havia escolas, desde o século XI, e já que elas existiam, o profissional provavelmente recebia algum tipo de instrução, mas era mais comum a prática do “aprender fazendo”. Sendo assim,

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (Saviani, 2009, p.6)

Dessa forma, dois modelos foram configurados para a formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, focando no domínio específico do conteúdo que o professor deve ensinar e o modelo pedagógico-didático, o qual acredita que a formação do professor só é completa quando se tem o efetivo preparo pedagógico-didático. O primeiro modelo era predominante e as universidades eram as responsáveis por essa formação, e o segundo prevaleceu nas Escolas Normais.

Ainda que a formação de professores tenha começado anteriormente, discussões e pesquisas sobre a docência envolvendo a prática do professor e a formação inicial surgem nas décadas de 1980 e 1990. A partir dessa data, o professor entra como foco através de indagações sobre os saberes e as práticas pedagógicas, com destaque ao papel do profissional além da abordagem acadêmica, como o desenvolvimento pessoal e profissional, por exemplo (Nunes, 2001).

Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre formação e profissão docente discutem principalmente o professor como detentor e mobilizador de saberes, da mesma forma em que ele utiliza seus conhecimentos de acordo com as necessidades que lhe são atribuídas. Sendo assim, a autora exalta a importância de enxergar os professores em um processo de auto-formação, no qual há reflexões *na* e *sobre a* própria prática. A relevância de compreender o professor como um todo, e não só como profissional dentro dos muros da escola, é primordial, uma vez que o que afeta o professor, pode afetar sua prática e até os seus alunos.

Dessa forma, Pimenta (1997) separa os saberes da docência em 3 aspectos: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. O primeiro diz respeito às crenças e opiniões que os indivíduos carregam e criam no decorrer de suas trajetórias, inicialmente na posição de alunos observando seus professores e depois como eles próprios se enxergam na profissão. O segundo retrata a compreensão dos conteúdos de suas respectivas formações, além disso, diz sobre usar esse conhecimento no processo de humanização, na prática social, uma vez que

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (Pimenta, 1997, p.8).

Assim, o terceiro saber, o pedagógico, relata o *como* ensinar, fazendo referência à didática. Sobre esse conceito, Pimenta *et al* (2013) atestam ter nascido da vontade de criar um método capaz de ensinar tudo a todos, ou uma “teoria da instrução”. Porém, os autores retratam que, assim como o campo da pedagogia sofreu alterações, a didática tem se transformado, principalmente devido às modificações dos sistemas escolares e seus documentos regentes, sendo ressignificada ao se tratar do ensino como prática social, no que defende investigações que se preocupam com os fenômenos educativos de ensinar. Muitos são os casos de alunos reclamando que os professores sabem muito, mas não conseguem passar o conteúdo, não têm didática. O que deveria acontecer, assim como discorre a autora, é a junção dos saberes para uma prática efetiva, tanto para o professor quanto para os alunos.

Além disso, Viana (2003, p 177) afirma que:

Tanto a informação, quanto o saber, estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento.

Dessa forma, é possível compreender que os saberes são parte do indivíduo, aquilo que já o dominou e já foi internalizado por ele. Esses saberes múltiplos e fundamentais se comunicam com a prática docente de maneira direta, sendo eles conteudistas ou pedagógicos, por exemplo, assim como foi discutido por Pimenta (1997).

Laville e Dionne (1999) dividem os saberes em duas categorias: os espontâneos e os racionais. O primeiro diz respeito aos saberes construídos através de experiências e observações pessoais, podendo ser fruto de um senso comum, ou veiculados por meio do compartilhamento de tradições, de informações, ou até mesmo por uma questão de autoridade, na qual quem está em uma posição de superioridade impõe crenças, saberes e comportamentos. O segundo surgiu da urgência e ambição do “saber mais”, da necessidade de um modo metódico e mais “confiável”. Assim, buscava-se entender não somente o que ocorre, e sim porque ocorre.

Tardif (2000) aprofunda nos saberes docentes através do que ele chama de “epistemologia da prática profissional”, a qual refere-se aos saberes utilizados no trabalho cotidiano dos professores. Dessa forma, o autor reconhece o conceito de *saber* como algo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Além disso, o autor constata que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos no decorrer do tempo, e os divide em três sentidos:

- o primeiro diz que uma grande parte do que os professores sabem é obtida em sua própria história de vida e escolar, pois antes de serem professores, já construíram certas ideias sobre a docência e a escola na posição de estudantes;
- o segundo refere-se ao peso dos anos iniciais da carreira docente, sobretudo no que se trata da competência e da rotina de trabalho, quando o professor oferece provas de sua capacidade e começa a edificar seu saber experiencial;
- o terceiro, indica os saberes que são desenvolvidos e utilizados no processo da carreira do professorado como um todo e a importância de não saber apenas dar aula, mas saber trabalhar em uma escola e tudo o que envolve essa prática.

Ainda, conforme Tardif (2000), os saberes também são variados e heterogêneos. O autor os justifica em três novos sentidos: o primeiro envolve saberes que se originam de diferentes fontes, pois ele apoia seu saber em histórias pessoais e experiências diferentes das que ele pratica constantemente; o segundo implica o reconhecimento de que os docentes não formam um repertório de conhecimentos unificados, posto que dificilmente o professor se baseia em uma única teoria para atingir seus objetivos; e o terceiro afirma que os professores buscam atingir diferentes tipos de objetivos, a partir dos saberes que possuem.

Além dessas diferenciações, Tardif (2000) também aponta que os saberes são personalizados e situados, não podendo ser dissociados dos indivíduos, pois fazem parte de sua internalização e carregam os contextos em que os docentes estão inseridos, além de servirem para um propósito em comum e específico. Em síntese, o autor afirma que os saberes levam as marcas do objeto do trabalho do professor, que são os alunos e suas aprendizagens.

2.2 O não-saber: construindo conceituações pertinentes

“Saber que se sabe o que se sabe e saber que não se sabe o que não se sabe – isso é conhecimento verdadeiro” – Confúcio

Partindo dessas compreensões e caracterizações sobre o saber, que demonstram que ele deve ser compreendido em sua complexidade e polissemia, achamos fundamental discutir possíveis compreensões sobre o não-saber, ou seja, o que significa ou caracterizaria a “falta” de saber ou saberes.

O conceito de não-saber ainda não é amplamente pesquisado e poucos são os estudos e pesquisas que abordam o tema de forma central. Em um panorama geral, nem mesmo a escrita do conceito segue a mesma ideia, uma vez que em alguns textos encontra-se *não saber* e alguns *não-saber*. Aqui, adotaremos o termo escrito como *não- saber*, por ser o mais empregado nos estudos encontrados.

Ao pensar sobre o princípio dessa temática, Damo (2015) reflete sobre o Paradoxo Socrático por meio da famosa frase “só sei que nada sei”, talvez sendo essa a origem do fator que estamos dispostos a pesquisar. Ao analisar a afirmação de Sócrates, o autor indaga se o filósofo era sincero ou não, por pensar que quando se afirma que não sabe, há

variáveis que levam o indivíduo a entender determinadas questões que, na realidade, ele sabe. Ao explicitar a ideia de que poderia existir 2 tipos de conhecimento, sendo eles o conhecimento que os humanos têm acesso, o qual na realidade não tornaria ninguém sábio, e o conhecimento apenas adquirido pelos deuses, que seria a verdadeira virtude e objeto de saber profundo. Portanto, o autor afirma que

Sócrates foi o homem mais sábio de sua época porque compreendeu isso e através dessa compreensão afirmou a sua ignorância. Essa afirmação de ignorância, é o mais próximo que um homem pode chegar de uma real virtude e por isso, todos aqueles que afirmam virtudes (conhecimento do belo e do bom) podem ser vítimas dos *elenchos* socráticos. Ele, o real sábio, sabe que não há real sabedoria entre os homens, somente entre os Deuses, e por isso ao afirmar que nada sabe é um homem muito sábio. (Damo, 2015, p.190)

Ao pensar sobre Sócrates e sua chocante afirmação, podemos refletir sobre o porquê de ela ser tão famosa e repetida até os dias de hoje. Afirmar que não se sabe algo, ou que não se sabe nada, exige no mínimo uma grande coragem. Sócrates, como afirma Damo (2015), era considerado o mais sábio dos sábios e ainda assim soube admitir a falta de seu conhecimento, que no caso poderia convergir com as virtudes dos céus e a impossibilidade de um saber pleno na terra. Porém, seguindo pelo caminho dos conhecimentos terrestres, ainda assim é difícil analisar outro filósofo ou estudioso que afirmou a falta de um possível saber. Então, como nós, meros mortais professores, poderíamos fugir de alguma lacuna? Como disse o autor, Sócrates foi sábio porque compreendeu sua ignorância e talvez seja isso que impossibilite uma plenitude: entender sua própria limitação para se compreender enquanto pessoa e profissional.

Coelho (2022) ao traçar o panorama histórico sobre o pensamento crítico, o autor também evoca a figura de Sócrates, acordando que o filósofo não deixou nada escrito e as produções disponíveis são principalmente devido à Platão. Assim, o autor afirma que “a dialética e a ironia socráticas enfocam a compreensão plena da ‘razão do erro’, o que é mais fácil e conclusivo do que levantar as razões do acerto” (p.35). Ou seja, analisar os motivos que nos levam ao erro e observar mais atentamente ao problema de perto nos oferece maior conhecimento do que apenas acertar e analisar porque estamos certos, uma vez que ao errar, muitas são as possibilidades de justificativas e respostas. Além disso, Coelho (2022) reitera sobre o fundamento da busca para Sócrates, dizendo que “o não saber que se busca preencher tem em si insinuado um saber suficiente, sem o qual não saberíamos *que* não sabemos ou *o que* não sabemos” (p.36). Consideramos então, que para reconhecer que não sabemos algo, precisamos ter algum conhecimento sobre aquilo

para entender e identificar a falta de informações sobre determinado tema, já que se eu não sei nada sobre algo como a genética, por exemplo, não existe a possibilidade de ter dúvidas sobre algo que não tenho o mínimo de entendimento.

Após explorar sobre a possível origem do tema em questão, precisamos entender também o que estamos denominando de não-saber. Além das compreensões teóricas sobre o conceito de saber, discutidas anteriormente, fizemos uma pesquisa de sua definição no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis On-line (2023), no qual seus significados são: “ter conhecimento de; conhecer”, “ter conhecimento específico ou ser instruído em determinada área de conhecimento”, “estar consciente de algo; ter a certeza de”, “ter adquirido determinada capacidade ou habilidade por meio da aprendizagem”, entre outras definições.

Mota, Prado e Pina (2008), ao buscarem os sentidos e/ou conceituações ou possíveis diferenciações entre saber e conhecimento, mostram que apesar das palavras serem normalmente utilizadas como sinônimos, é possível interpretar algumas diferenças entre elas. Por meio da análise de diversos estudos, os autores afirmam que

[..] o saber exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma data realidade/contexto, que pode ser no plural ou singular, dependendo da situação e do conhecimento que está sendo posto a prova (Mota; Prado; Pina, 2008, p.125)

Assim, a partir das definições e estudos teóricos acerca da temática investigada, podemos observar que apesar de não haver um conceito específico para o não-saber, é possível tecer uma definição inicial sobre o termo a partir dos significados de saber. Desse modo, definimos o não-saber como não ter conhecimento sobre, não possuir relação internalizada com determinado assunto. Esse conceito, ainda inicial, e que começaremos a utilizar neste trabalho, tem maior relação com a questão dos conteúdos a ensinar em determinada área de ensino, ou seja, com a segunda categoria dos saberes docentes abordados por Pimenta (1997), o conhecimento. Reconhecendo, assim como a autora, que ele envolve diferentes estágios.

2.3 Estudos existentes

“O primeiro passo para o saber é reconhecer a própria ignorância” - Aristóteles

Como dito anteriormente, o conceito do termo *não-saber* ainda é pouco abordado e poucas são as pesquisas que discutem esse tema. Ao fazer uma pesquisa online, pouquíssimos foram os textos encontrados que relatam as experiências dos professores frente a um “não-saber”.

Dessa forma, os textos encontrados abordam temáticas como um não-saber principalmente pedagógico, e não conteudista, como o desejado na presente pesquisa. O texto de Septímio, Mendes e Costa (2018) é direcionado à escola inclusiva e busca compreender o que é necessário ao professor saber para ensinar estudantes com deficiência. Na pesquisa, as autoras utilizam o escrito de (não) saber. Apesar de se concentrarem na temática da inclusão, as autoras tecem argumentos muito interessantes que se enlaçam com a nossa pesquisa. Na relação com o saber e o, para elas, o (não) saber, é defendido que

Saber e não saber. Parece oposto, paradoxo, contraditório, uma divisão binária. Entretanto, olhando bem perto, saberes e não saberes se pertencem, não se excluem, mas se complementam. Parte do que sabemos também comporta nosso não saber, porque todo conhecimento carrega em si a característica central da incompletude. A dúvida, que parece nossa inimiga, se faz amiga, parceira e irmã, quando finalmente compreendemos ser ela grande mobilizadora do (não) saber. (Septímio; Mendes; Costa, 2018, p.4)

Assim, compreendemos que o não-saber é essencial à prática cotidiana e é exatamente ele que move a busca incessante pelo conhecimento. Ou seja, saber e não-saber não são características opostas, mas sim subordinadas, complementares.

Já no texto de Mendes, Neto e Septímio (2016), o não-saber é relacionado ao medo e “arrogância narcísica” que os professores utilizam para mascarar a falta de um saber, principalmente atrelado ao uso das tecnologias digitais e propostas de inclusão. A arrogância em questão vem da dificuldade do educador, aquele que ensina, para, às vezes, se ver como educando, aquele que aprende. Nesse sentido, admitir a falta de um saber seria um fator que deslegitima o professor, que o coloca em uma situação de vulnerabilidade. O texto traz à tona a resistência dos professores frente ao uso das tecnologias digitais, que crescem exponencialmente a cada dia, e principalmente o motivo de tanta relutância, como a falta de incentivo, insegurança profissional e disposição para decidir aprender mais sobre o assunto, além do medo de os alunos “saberem mais” do que o próprio professor.

Em um estudo sobre um saber mais ligado à psicologia, com reflexões sobre a própria prática, Weber e Strohmer (2017) investigam alguns professores estagiários e sua relação com o saber e o “saber não sabido”. Seguindo as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, os autores sustentam que o saber parte do desejo, do gozo de buscar e aprender, e defendem a importância de os professores questionarem os objetos do desejo de seu saber e compreenderem que o ofício do professor solicita uma “castração simbólica” (p.18), que seria um pouco da perda de gozo por essa busca. Apesar da pesquisa em questão não encontrar de forma precisa com a nossa, ela faz uma importante reflexão sobre a busca imparável do não-saber e de onde ela surge. Nós aprendemos normalmente por dois motivos: primeiro porque alguns conhecimentos são impostos a nós, como na escola, e alguns partem simplesmente na própria curiosidade e desejo de entender algo. Porém, para ser professor, ou em qualquer outra área profissional, muitas vezes o segundo motivo é esquecido perante o primeiro e o desejo e o prazer de aprender ficam submersos na obrigação de ter certos saberes. Por isso, faz-se necessário ao professor compreender de onde começaram e relembrar a curiosidade incessante do aprendiz e, muitas vezes, ser novamente como ele.

Além de estudos sobre o não-saber propriamente dito, há alguns que relatam sobre o medo, a angústia e a ansiedade, por exemplo, no cotidiano do professor. O trabalho de Zibetti (2004) promove um sutil diálogo com nossa pesquisa, quando ela analisa diários de classe de uma professora buscando compreender os dilemas que perpassam sua prática e seus medos diários, como o de não conseguir alfabetizar uma criança em determinado período de tempo. Em suas considerações finais, a autora reflete sobre o quanto o apoio de profissionais/colegas mais experientes poderia colaborar para que a professora soubesse como lidar com suas angústias e com essas situações que podem vir a acontecer no processo de aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, Zibetti (2004) destaca que, embora o aluno seja um constante explorador de respostas junto ao professor, frequentemente percebido como aquele que “controla o saber”, o docente deve reconhecer os limites desse controle.

A prática educativa, como sugere Freire (1997, p. 44), exige assumir o medo de não dominar totalmente os efeitos produzidos nos alunos, pois cada discente interpreta, internaliza e se apropria do conhecimento em um tempo e de uma forma únicos. Assim, ao renunciar à preocupação excessiva de controlar o processo de aprendizagem, o professor pode adotar uma postura de mediador, promovendo um ambiente que respeite as singularidades de cada estudante e favoreça um aprendizado mais autêntico e

significativo. Dessa forma, o texto de Zibetti (2004) conversa com a presente pesquisa, na qual um dos objetivos é compreender como o professor se porta em uma situação de vulnerabilidade, principalmente quando percebe que não pode controlar completamente seu aluno ou o ambiente em que leciona.

Em outro estudo, Nogueira (2010, p. 401) discorre sobre o mundo moderno e a globalização e o modo como afetam imensamente o docente. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] o medo parece estar presente no cotidiano do ser humano contemporâneo, nas incertezas do mundo. A utopia do controle sobre tudo cedeu lugar às ansiedades constantes”. Assim, ela também discorre sobre um tempo em que a dominação é necessária e ter o controle sobre tudo é fundamental.

Apesar de não dialogar estritamente com nossa pesquisa, Nogueira (2010) realiza um estudo interessante que busca compreender diversos medos e inseguranças de professores do ensino infantil e fundamental, tais como: aluno indisciplinado e não conseguir ensinar; não atingir todos os alunos; falta de respeito; de não conseguir se impor e controlar a sala; não ser suficiente; arriscar o novo e não dar certo; desemprego. Através do estudo, é possível compreender o quanto as inseguranças e medos dos professores advém deles próprios e de principalmente não saberem lidar com diversas situações. Essa pesquisa pode, de certo modo, nos trazer algumas discussões importantes para o aprofundamento do estudo que pretendemos promover.

3. O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O OBJETO DE SEU TRABALHO

Após compreender o que estamos considerando como saber e não saber, iremos agora analisar o conhecimento específico dos professores da pesquisa em questão: a língua. Investigar sobre o foco de estudo dos participantes nos permite compreender a densidade e a complexidade do tema para observar as possíveis lacunas e falta de saberes relacionados ao conteúdo.

3.1 A língua e sua pluralidade

“A língua é o coração de um povo” – Cecília Meireles

Antes de qualquer discussão entre o professor de línguas e seu objeto de trabalho, é necessário compreender o que é a língua. Em seu Curso de Linguística Geral, Ferdinand de Saussure (2006, p. 17) defende que a língua é um sistema e a difere da linguagem,

pois, de acordo com o linguista, a língua é parte essencial da linguagem. Para ele, “a língua, (...), é um todo por si e um princípio de classificação”, ou seja, a língua é um conjunto de regras às quais os falantes estão submetidos, sendo ela homogênea. Em sua constituição, a língua é formada por um sistema de signos linguísticos que unem os significados e os significantes, ou seja, o conceito e a imagem acústica.

Assim, diferencia-se também a língua e a fala. De acordo com Saussure (2006), a língua é social, exterior ao indivíduo, e a fala é individual, sendo a primeira o produto que o indivíduo registra em seu cotidiano. Para compreender a complexidade e codependência entre língua e fala, o filósofo afirma que “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça [...]” (Saussure, 2006, p.27). Dessa forma, é possível assimilar que a fala apenas acontece graças à língua, que rege um sistema de regras para que os falantes se comuniquem de forma eficaz, mas a língua acontece apenas porque os indivíduos a utilizam. Logo, colocando o Brasil como exemplo, usufruímos da Língua Portuguesa como língua oficial do país, sendo ela regida por uma série de regras que faz com que os falantes se comuniquem entre si, apesar de cada indivíduo fazer uso desse sistema de forma única através da fala e da sua pluralidade de expressão. Já na Teoria Gerativa de Noam Chomsky, o linguista afirma que a língua não é um fenômeno externo ao indivíduo, uma vez em que o falante se apropria.

A sociolinguística é uma das áreas da linguística e estuda a língua em seu uso real. Cezario e Votre (2008) explicam que, diferentemente da teoria estruturalista de Saussure, nessa abordagem, a língua não pode ser estudada apenas como um sistema fechado de regras, mas sim como uma instituição social que deve sempre considerar o contexto situacional, cultural e histórico. Dessa forma,

A sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável (Cezario e Votre, 2008, p.141).

Vemos que Cezario e Votre (2008) enfatizam que a sociolinguística, ao contrário da abordagem estruturalista de Saussure, que analisa a língua como um sistema fechado de regras, considera a língua uma instituição social intrinsecamente ligada ao contexto situacional, cultural e histórico. Para os autores, a variação e a mudança são características

naturais das línguas, devendo ser centrais na análise linguística. Ao investigar as diferentes manifestações verbais nas variedades de uma língua, os autores buscam compreender os fatores que impulsionam a variação linguística e a relevância de cada um deles, evidenciando a dinâmica da língua em uso e valorizando a interação social e os contextos que moldam as práticas linguísticas.

Em seu espetacular livro “A língua de Eulália: Novela Sociolinguística”, Marcos Bagno (2006) explica, de forma criativa ao redor de uma história com personagens, a teoria da variação linguística e o “mito da unidade linguística do Brasil”. Primeiramente, através da personagem Irene, o autor descama o preconceito linguístico que se faz pertinente até os dias atuais, já que as outras personagens tiram sarro de Eulália porque ela fala diferente e fora da norma culpa padrão, como “os probrema”, “os fósfro”, “môio ingrês”, “percurá os hôme” (Bagno, 2006, p.13).

Assim, dizer que alguém não sabe falar uma língua pois comete erros gramaticais no ponto de vista da norma culta é errado e preconceituoso, uma vez que a partir do momento em que você entende o que o outro fala, há comunicação e a língua se faz eficiente, mesmo que não siga todas as regras gramaticais. Claro que, tudo depende do contexto em que o indivíduo se coloca e da intenção de cada um. Para escrever um artigo científico, por exemplo, deve-se usar a norma padrão em todo o seu texto, mas é muito difícil que em um contexto de fala cotidiana, alguém use corretamente todas as regras impostas pelo sistema linguístico.

Dessa forma, Bagno (2006), por meio do exemplo sobre Irene, explica que não falamos apenas uma língua no Brasil, pois há mais de 200 línguas ainda vivas sendo faladas por diversos povos, principalmente os indígenas e as comunidades de imigrantes. Além disso, o autor explica, também, que a variação linguística acontece de acordo com os contextos em que a língua se encontra. Sendo assim, a variação pode ser:

- Mudança diacrônica: quando há uma variação ao longo do tempo, uma mudança histórica. Como aconteceu com o português da Idade Média para o português dos dias de hoje;
- Variação diatópica: de acordo com o lugar, variação geográfica. Neste caso, o português falado no sul do Brasil tem diferenças para o português falado no nordeste do país, por exemplo;
- Variação diafásica: a diferença entre norma culpa padrão e a língua informal;

- Variação diastrática: mudança da língua de acordo com os grupos sociais. Normalmente, pessoas analfabetas ou que pertencem a uma classe econômica desfavorecida falam de forma diferente em comparação a pessoas de classe social elevada e com alto grau de instrução acadêmica.

Considerando esses tipos de variação linguística, é importante compreender que a língua é viva e de extrema necessidade para não cometermos o mesmo erro que as personagens de Marcos Bagno (2006) ao ter preconceito linguístico com uma colega que apresenta uma fala diferente. Ao ler, escutar ou falar com alguém, deve-se entender a diferença situacional, o contexto e a intenção do falante ao proferir suas afirmações.

3.2 Estudos sobre a relação saber e não-saber e o professor de línguas

“A literatura é a prova que a linguagem pode libertar e transformar” – Clarice Lispector

Após analisarmos a profundidade que envolve a língua, sendo ela muito mais do que apenas regras gramaticais, entendemos que ter a língua como objeto de trabalho e de estudo é complexo e exige um grande preparo, além de muitas vezes os professores de línguas terem a percepção errada do que é ensiná-la e se concentrarem apenas nas discussões do que seria ou não aceito gramaticalmente na norma culta padrão. Dessa forma, compreender o papel do professor perante o aluno e o mundo em que vive é fundamental para estabelecer um ensino crítico, reflexivo e de qualidade.

Pires (2019), em sua dissertação de mestrado, realiza uma discussão sobre o saber do professor de língua, discorrendo especificamente sobre a Língua Portuguesa (LP), afirmando que este deve ser expandido para além de um ensino estrutural da gramática normativa, pois, para ela, ensinar uma língua não é somente passar regras do que é certo ou errado. O ensino da língua implica compreensão textual, interpretação, intertextualidade, reflexão e análise linguística, por exemplo.

Conforme essa autora, em um país plural como o Brasil, é fundamental entender que a língua é cultura, é diversidade e riqueza do povo,

[...] Por isso, os professores precisam se conscientizar da importância do trabalho contextualizado em sala de aula, pois a língua falada no Brasil tem muitas variações, as quais precisam ser valorizadas e compreendidas, de forma que a pronúncia de palavras ditas “erradas”, erros de concordância, de regência etc., não sejam empecilho para a compreensão e valorização da língua, porque na forma de falar dos alunos estão embutidos

valores culturais que devem ser considerados ao se avaliar a linguagem deles (Pires, 2019, p. 40).

Porém, pensamos que mesmo que ensinar uma língua não seja apenas transferir conhecimentos, é fundamental que os professores tenham domínio dos conteúdos a ensinar. Segundo Pires (2019, p. 42), eles precisam saber coisas específicas da área, a funcionalidade e a forma de integração da língua, pois “[...] não se pode ensinar o que não se sabe”. Ademais, ao dissertar sobre o não-saber, que ela chama de (não) saber, Pires (2019) contextualiza o vocábulo *não* como um prefixo, defendendo que o termo não constata algo inexistente, mas somente algo que ainda não é conhecido por aquele sujeito.

As dificuldades dos professores de línguas ainda se ampliam quando compreendemos que o objeto de estudo não é algo estático, imóvel e concluído. A língua, conforme cita Bakhtin (2006, p.91), é algo vivo, ou seja

Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua. De um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta.

Sendo a língua algo que constantemente evolui, é impossível que o professor que a tem como estudo prioritário e objeto de trabalho saiba o que a constitui. Não conhecer alguma particularidade ou vocábulo, por exemplo, é muito comum, como vemos diariamente quando um aluno fala ou escreve uma palavra que não identificamos.

Charlot, Zanette e Stecanela (2022), ao discorrerem sobre a relação do docente com o saber e o ensinar direcionado à Língua Portuguesa, questionam: o que motivaria os professores a ensinar? Qual o sentido de ensinar Língua Portuguesa? Ao elaborar a discussão, os autores primeiramente afirmam que a paixão que os professores sentem pelo componente curricular, a admiração pelo uso da língua e os desdobramentos para o campo da educação é o que move a profissão. Assim, para os autores, “assim como o estudante precisa ver sentido na aprendizagem, o professor precisa ver sentido no saber a ser ensinado. O professor é um sujeito de saber com o desejo de ensinar para o estudante” (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022, p.9). Ou seja, ao concordar com a mesma ideia de Pires (2019), os autores defendem que ensinar uma língua, em especial a LP, não é apenas

passar uma série de regras gramaticais de um uso padrão, mas sim mobilizar conhecimentos, interpretações e leituras de mundo diferentes que fazem com que o estudante tenha uma formação crítica e saiba pensar por si próprio. Ensinar LP não é apenas transferir ideias do que seria uma fala/escrita correta, mas sim dar instrumentos e auxílio para que o estudante não seja escravo do pensamento e ideais alheios.

Assim, ao defender a transformação da educação bancária em educação libertadora, Freire (2015) afirma que a maior parte dessa pedagogia envolve a presença do diálogo, de dar espaço ao educando para ele ser também um sujeito e não um objeto, para ter consciência de seu lugar no mundo e problematizar suas relações. Deste modo, o educador constata o valor da criatividade e busca no saber:

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2015, p. 81).

Através da intenção de exploração da curiosidade proposta nas obras, é possível compreender que Freire incitava a busca e a inquietude dos educandos perante o mundo, devendo ser características também necessárias aos educadores. Ter a liberdade de perguntar deve ser um direito de quem quer saber mais, e o educador não deve ter medo disso. Segundo Freire (1997, p.44), “[...] assumir o medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo, somente assim podemos vencê-lo”. Nesse sentido, reconhecer o medo como parte inerente da prática docente constitui o primeiro passo para enfrentá-lo. Superar essa emoção, tão comum no cotidiano educacional e que frequentemente nos limita dentro e fora da sala de aula, é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador.

Nesse aspecto, é importante também compreender os diferentes tipos de conhecimento do modelo linguístico. Segundo Koch (1995, p. 8), eles podem ser chamados de “sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento textual” e são eles:

- Conhecimento linguístico: diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical. Ele é o responsável por articular o material linguístico, ou seja, por fazer o uso da língua de forma que seja coerente;

- Conhecimento enciclopédico: conhecimento de mundo, aquele que está armazenado na memória do indivíduo. Diz mais respeito aos métodos e fatos gerais, por exemplo;
- Conhecimento interacional: retrata o uso da linguagem, “as formas de interação através da linguagem” (p.9). Ele engloba mais 3 conhecimentos:
 - Conhecimento ilocucional: a intenção, o propósito de um falante de acordo com a situação;
 - Conhecimento comunicacional: reflete as “normas comunicativas gerais” (p.9) para que o receptor compreenda a mensagem passada pelo falante. É a “seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de textos às situações comunicativas” (p.9);
 - Conhecimento metacognitivo: é aquele no qual o produtor do texto procura prever os possíveis problemas ou conflitos na comunicação, como ambiguidade, por exemplo. Faz uso de ações linguísticas que garantem a compreensão do texto;
 - Conhecimento superestrutural: discorre sobre a estrutura dos textos. Ele permite identificar determinados textos como parte de determinado tipo. Por exemplo, ele possibilita categorizar um texto como um resumo, resenha, conto ou poema, por exemplo, a partir de suas características.

Considerando os diversos tipos de conhecimento sob a perspectiva da linguística, salientamos que esta pesquisa se concentra exclusivamente no conhecimento linguístico, ou seja, no domínio das regras gramaticais, e em parte do conhecimento enciclopédico, especialmente aquele relacionado à literatura, abrangendo fatos históricos e informações culturais que o professor de línguas deve dominar.

3.3 Professor de línguas e tecnologia

“A tecnologia sozinha não ensina, mas bem usada pode ampliar o poder de ensinar” –

John Dewey

Ao considerar as diferentes línguas e a diversidade dentro de uma própria língua, como a portuguesa ou inglesa, iremos agora pensar mais sobre como esse conhecimento pode ser transmitido para os alunos. Atualmente, muito se discute e se cobra do professor sobre o uso da tecnologia e para que ele adeque seus planos de aula para aulas mais dinâmicas e que despertem o interesse dos alunos. Como no século XXI nós estamos cada vez mais conectados no digital, o professor muitas vezes faz uso de recursos pedagógicos online ou em dispositivos para que ele consiga se aproximar de seu aluno.

Sendo assim, quando se pensa em um professor de língua inglesa, muitas vezes a imagem que aparece na mente é a de uma pessoa com seu antigo fiel escudeiro: o rádio com CD. Em uma pesquisa rápida na internet, vários são os memes que relacionam o professor de língua estrangeira com o aparelho. E o que isso quer dizer? O uso do rádio sempre foi um grande apoio para o professor que precisa trabalhar com áudios para que o aluno se acostume com a pronúncia da língua que está sendo ensinada. Atualmente, o famoso parceiro do professor de idiomas é o *kahoot*. O recurso digital permite realizar diversas atividades como revisão de vocabulário, tópicos gramaticais e até questões de leitura, podendo trabalhar tanto o estudo individual quanto em equipes. Pensando nisso, é notável e amplamente discutido o papel das tecnologias digitais no ensino atual frente a era da globalização. Porém, tudo sempre tem o seu lado positivo e o negativo.

Por meio de um panorama histórico, Paiva (2019) traça a linha do tempo da tecnologia nas escolas. De acordo com a autora, apesar dos computadores de uso pessoal terem se popularizado nos anos 80, as escolas que tinham acesso ao meio digital utilizavam apenas para digitação de provas e textos, principalmente nos anos 90. Além disso, o acesso público à internet só aconteceu em 1995 e ainda assim, poucos estudantes possuíam computador ou algum dispositivo digital em casa. Atualmente, o cenário é diferente. O índice de aparelhos digitais e acesso à internet é altíssimo e os dispositivos se mostram cada vez mais rápidos e eficientes. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), em 2024, o índice de pessoas de 10 anos ou mais que possuíam um dispositivo móvel era de 88,9%, correspondendo à 167,5 milhões de pessoas. Nas áreas urbanas, o índice era de 90,5% e nas áreas rurais a porcentagem diminuía para 77,2%, mas continua com uma maioria expressiva da população possuindo acesso à dispositivos (Agência IBGE Notícias, 2025).

A internet e os celulares de fácil uso transformaram a vida social do século XXI. Os alunos, que antes precisavam buscar respostas em livros e ficar horas procurando informações em bibliotecas, hoje conseguem respostas rápidas com apenas um toque.

Sanguinet (2020), por meio de uma pesquisa em uma escola estadual, constatou que para as professoras entrevistadas em seu estudo, os aspectos negativos do uso dos celulares na escola foram: distração, falta de respeito, perda de controle, uso inadequado, alunos não participam das atividades, não concluem as tarefas, conversam muito, não focam na aula, utilizam para rede social e jogos, alunos alienados, fotos indesejadas, conflitos, distância dos colegas e dificulta a aprendizagem. Quando questionados sobre como os alunos mais utilizam o celular, as professoras atestaram que as redes sociais e aplicativos de mensagem eram os mais frequentes. Com isso, podemos refletir sobre os desafios que perpassam a vida do professor no cotidiano escolar e a grande demanda que a instituição escolar provoca na vida do professor, uma vez que além de ministrar suas aulas, o docente ainda precisa verificar o uso de dispositivos e controlar como estão sendo usados, além de muitas vezes viverem com medo por serem ameaçados com fotos e vídeos.

Lima *at al* (2025) refletem sobre a educação midiática e os processos de ensino, sugerindo que as tecnologias alteraram a forma como as pessoas interagem, produzem e consomem informações. Porém, apesar de as tecnologias estarem cada vez mais presentes nas vidas dos jovens estudantes, muitos professores ainda expõem dificuldades para a implementação dos dispositivos e ferramentas digitais nas práticas pedagógicas. De acordo com os autores, os docentes reclamam de falta de domínio das tecnologias digitais, de formação específica e de infraestrutura adequada para a implementação. Ademais, afirmam também que “a velocidade das transformações tecnológicas dificulta a atualização constante dos conteúdos e metodologias educacionais” (p.4).

Ao fazer uma pesquisa com 13 profissionais da educação, os autores perceberam uma opinião incerta sobre o uso das tecnologias, visto que muitos destacaram os desafios enfrentados, mas muitos também perceberam as contribuições presentes na pedagogia digital. Dessa forma, os autores alegam que não adianta a presença das tecnologias sem ter a instrução, já que é preciso criar condições de uso eficiente. Ao analisar a aprendizagem “na prática”, que muitas vezes é o que acontece nas escolas, os autores compreendem que ela revela um procedimento baseado em tentativa e erro, o que pode levar à insegurança e resistência por parte dos professores. Além disso, os profissionais entrevistados revelam a falta de políticas públicas consistentes e de boa instrução, uma vez que aparentemente “cada escola faz o que quer”. Porém, apesar de observar muitos desafios relacionados ao uso das tecnologias, a pesquisa também expôs o interesse de muitos em insistir no uso, afirmando que as mídias digitais permitem maior engajamento

por parte dos estudantes e a colaboração em ter projetos diferentes que valorizam a cultura local, por exemplo.

Para driblar os recentes problemas com o uso do celular nas escolas, como questões discutidas anteriormente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 13 de janeiro de 2025, a lei 15.100, que proíbe o uso dos celulares da escola. A lei decreta que o uso do celular fica proibido em quaisquer dependências da escola, porém salienta que seu uso é permitido apenas em sala de aula para fins estritamente pedagógicos e com acompanhamento e orientação de profissionais da educação. Santos (2025) considera que a medida “busca mitigar problemas como a dispersão dos alunos, a redução da convivência social e a exposição a riscos online” (p.2). Além disso, o autor reitera sobre os desafios causados pela lei, como a falta de infraestrutura das escolas para armazenar os aparelhos eletrônicos de forma segura, a necessidade de tornar a aula mais atrativa para os estudantes e a falta de competências necessárias para que os professores integrem as tecnologias nas aulas de acordo com as exceções que estão previamente acordadas na lei. Ao buscar soluções, o autor exemplifica medidas tomadas em outros países, como na Espanha em que o celular é proibido nas escolas, mas o governo fornece iniciativas de formação docente e projetos que promovem a interação social entre os alunos.

4. O PROFESSOR: HUMANO, ANTES DE TUDO

Neste capítulo, discutiremos sobre o professor para além dos muros da escola, como um ser humano em primeiro lugar, alguém que sente seus desafios dia após dia, mas que persiste no caminho escolhido. Exploraremos aspectos relativos às emoções experienciadas por esses profissionais, discutindo efeitos da desvalorização social docente que incidem sobre a prática profissional e vida pessoal desses sujeitos, bem como trazer autores que discutem essas trajetórias profissionais desde a perspectiva do ciclo da vida profissional.

4.1 Emoções de professores e cotidiano escolar

“Conhecer a si mesmo é compreender suas próprias emoções” - Sócrates

Como dito anteriormente, o medo é uma emoção pertinente no cotidiano dos professores, mas muitas outras emoções também aparecem de acordo com o que é vivenciado.

As emoções dos professores em diferentes níveis de experiência no ensino se tornam interessantes e fundamentais de serem estudadas uma vez que elas comandam grande parte da nossa conduta, mesmo que involuntariamente. Dessa forma, elas estão intrinsecamente ligadas à resposta que o professor demonstra após uma situação que desafia o seu saber, ou seja, se ficam tranquilos, nervosos, se sentem ameaçados ou julgados pelos alunos, por exemplo.

Primeiramente, para explicitar e compreender o que aqui se chama de “emoções”, trazemos Maturana (2002, p.15), que afirma que elas não são o mesmo que sentimento, uma vez que elas são “[...] disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações”, ou seja, muitas vezes são a partir delas que tomamos decisões, uma vez que a forma como nos sentimos nos dirige para o que fazer em determinado momento. Para o autor, a emoção fundamental é o amor, ou seja, aquele que rege a aceitação do outro na convivência e o respeito pelos seus pares. Portanto, pode-se dizer que o principal fenômeno que buscamos como professores é o amor dos alunos, sendo sua aceitação e respeito mútuo em sala de aula.

hooks⁶ (2021, p.123), ao discutir sobre a ética amorosa, afirma que “[...] despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação”. A autora diz que viver com amor e através da ética amorosa significa aprender a cuidar da vida, tanto da sua quanto a do próximo, pensando nas consequências de nossas ações e não ter medo de realizar mudanças que acreditamos serem necessárias.

Entendo, a partir dos escritos de hooks, que amar a nós mesmos e aos nossos alunos implica em nos aceitarmos e aceitá-los em suas incompletudes, em todas as suas dificuldades, e buscar compreender as suas distintas realidades. Ter amor pela profissão e pelos alunos, no entanto, não significa dar aos alunos completa liberdade para se comportarem de qualquer forma, como Freire (1996, p.89) adverte no conceito de “licenciosidade”, o qual afirma que “assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade”.

Assim como hooks afirma sobre a necessidade do amor na prática pedagógica, o querido e eterno Rubem Alves reflete, em seu livro “A Alegria de Ensinar” (1994), sobre

⁶ A autora opta por escrever seu nome em letra minúscula por um posicionamento político, defendendo que suas obras devem chamar a atenção, e não seu nome.

a presença dessa emoção na vida dos professores. De acordo com o autor, amar o que se faz e amar os alunos torna-se imprescindível para o ser professor. Além disso, ele ressalta que é fundamental sentir alegria ao ensinar, chamando os educadores de “pastores da alegria” (p. 15). Para Alves, a escola não deve se limitar à transmissão de conhecimento, mas deve ser também um espaço de encantamento, no qual professores e instituição sejam colaboradores da alegria e do prazer de aprender e conviver. Porém, ao refletirmos sobre essa perspectiva, lembramos também de Freire (1996), que, embora defenda a essencialidade do amor e da afetividade na docência, ressalta que o educador não pode permitir que suas emoções comprometam sua ética profissional. O autor afirma:

“O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” (Freire, 1996, p. 141)

Ou seja, amar os alunos e exercer a docência com alegria não diminui nem exclui o compromisso ético e a responsabilidade do professor. Pelo contrário, o amor e a afetividade tornam-se forças que humanizam a prática pedagógica, desde que caminhem lado a lado com a ética, o respeito e a coerência no exercício do ensinar.

Sendo assim, retomando o conceito de emoções, para Marchesi (2008, p.103), as emoções “[...] não são simplesmente experiências subjetivas associadas a mudanças fisiológicas, aliás derivam da percepção que as pessoas possam ter de uma situação ou acontecimento em função das suas metas pessoais”. Assim, falar sobre emoções significa compreender as respostas emocionais que os professores expõem, de acordo com cada situação que vivenciam.

Além disso, Marchesi (2008) afirma que cada professor responde aos contextos de forma específica e individual, como por exemplo: um pode interpretar uma pergunta do aluno como algo ofensivo e outro pode lidar de forma mais receptiva. O autor também relata as diferentes pressões e expectativas que os professores sofrem diariamente, como as sociais, da própria estrutura escolar, dos alunos, dos superiores e dos colegas, além da violência social e da falta de recursos. Dessa forma, o desgaste da profissão acaba por interferir na prática docente, pois “[...] a pressão emocional que vivem os professores pode se tornar insuportável e arrasar qualquer raciocínio que advogue pela compreensão, pelo diálogo e pela negociação das soluções” (Marchesi, 2008, p. 98). Essa afirmação nos

faz lembrar sobre a pesquisa de Gonçalves (2023) e a grande parcela de professores que sofrem da Síndrome do Burnout.

Apesar do cansaço e das inúmeras obrigações da docência, o professor deve compreender suas emoções e principalmente reconhecer porque age como age e de que forma isso acontece, já que muitas vezes a resposta emocional dada à uma situação pode advir de contextos externos à sala de aula, mas acabar atingindo os alunos em sala de forma negativa. É de extrema necessidade, então, compreender a si mesmo e aprender a identificar se a atitude tomada é compatível com a situação ou se ela pode ser taxada com exagerada por estar ligada à questões pessoais.

Aragão (2008), um dos pioneiros no estudo das emoções no ensino e aprendizagem de línguas, reflete em como as emoções são parte da nossa vida cotidiana de diferentes formas, afinal, como o autor afirma, “são com as emoções que agimos de maneira expansiva na felicidade e curiosidade, no movimento contrário a alguém ou algo com raiva, com retraimento e restrição na vergonha.” (Aragão, 2008, p.296). Dessa forma, podemos reiterar que é por meio das emoções que na maioria das vezes nós agimos como agimos. De acordo com o autor, na disciplina de língua estrangeira (LE), é muito comum que o aluno não queira ler ou falar por medo ou vergonha, emoções muito aparentes em salas de LE. Por experiência pessoal e pela recente oportunidade de ensino de inglês em escola pública, percebo que muitas vezes as emoções dos alunos os “atrapalham” no aprendizado justamente pela vergonha e por acharem que aquilo não é para eles, principalmente pela condição socioeconômica em que se encontram. Aprender inglês hoje em dia está se tornando algo básico para os futuros adultos que muitas vezes não conseguem aproveitar as oportunidades oferecidas por não se acharem capazes de usar aquilo em sua vida por ser algo distante de sua condição atual. Assim, fazer os alunos acreditarem que é possível e que eles são bons é um grande e longo caminho para ser percorrido dentro e fora de sala de aula.

4.2 A desvalorização e a feminização na docência

“Um país se faz com homens e livros” – Monteiro Lobato

A desvalorização da profissão docente no Brasil é amplamente discutida e inúmeras são as lutas que se formam para a tentativa de mudança desse cenário nacional.

Em uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e noticiada pelo site da CNN em 2021, concluiu-se que diferentemente de outros países como Japão, Estados Unidos e França, que têm a média de 2,7%, 1,7% e 4,7% respectivamente, 20% dos professores do Brasil precisam trabalhar em mais de uma escola simultaneamente. Isso acontece principalmente pela cultura de contratos de tempo parcial, meio período, e que também acabam ocasionando diversos malefícios para a educação, como a falta de tempo para preparar aulas. Além disso, o número de alunos por sala é maior do que em outros países, o que também aumenta a quantidade de trabalhos, provas e quaisquer outros projetos que precisem passar pelo professor, além também da dificuldade de atender às necessidades de cada aluno de forma especial e individual.

Nessa perspectiva, um estudo inédito realizado pelo Instituto Semesp no período de 18 a 31 de março de 2024, intitulado “Perfil e Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil”, que contou com a participação de 444 docentes dos ensinos infantil ao médio, de instituições públicas e privadas de todas as regiões do Brasil, constatou que 79,4% dos professores já pensaram em desistir da carreira e 67,6% se sentem inseguros, desanimados e frustrados em relação ao futuro profissional. Um dado interessante e que vale a pena destacar é que a maioria dos professores, 31,5%, trabalha entre 30 e 40 horas semanais, mas há uma parcela de 8,7% que trabalham 50 horas ou mais, o que mostra também a grande sobrecarga refletida anteriormente. Entre os principais desafios enfrentados no trabalho, destacam-se: falta de valorização e estímulo da carreira; falta de disciplina e interesse dos alunos; falta de apoio e reconhecimento da sociedade; falta de envolvimento e participação da família dos alunos; baixa remuneração; falta de infraestrutura, tecnologia e recursos na escola; falta de apoio psicológico; falta de apoio e reconhecimento da gestão escolar; falta de formação continuada e atualização profissional; violência e medo. Sendo assim, é nítido o quanto os professores se sentem cansados pelas demandas do dia a dia e o quanto a sobrecarga física e emocional impactam na sua didática em sala de aula, além de muitas vezes suas emoções serem fatores expressivos e importantes para a desistência da profissão.

Além disso, Santos (2025) retrata os aspectos para o abandono docente e a falta de motivação entre os professores. O autor afirma que a remuneração insuficiente, a sobrecarga de trabalho, a pressão excessiva e a falta de infraestrutura são algumas das causas para muitos profissionais terem deixado a escola nos últimos anos. Ademais, um grande fator que estimula o abandono é a indisciplina docente, a qual tem sido “[...] uma fonte de estresse significativa para os professores do Brasil atualmente” (p.9). O autor

declara que principalmente após a pandemia do Covid-19, durante a qual os alunos ficaram afastados das escolas, contando apenas com as aulas virtuais, os estudantes retornaram mais agressivos e os índices de violência aumentaram, além de o sentimento de ansiedade e insegurança também terem tido um aumento significativo.

Em continuidade com os dados, é relevante observar também a posição das mulheres na docência em relação aos homens. De acordo com o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na educação infantil as mulheres são praticamente totalidade, somando 97,2% nas creches e 94,2% nas pré-escolas. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% do total de 1,4 milhão de docentes no país, e no médio as professoras ainda representam o total de 57,5%. Além disso, o Censo da Educação Superior também mostra que 72,5% das matrículas em cursos de licenciatura são realizadas por mulheres.

Ao refletir sobre a majoritária presença de mulheres no magistério, Martins, Santos e Almeida (2025) indicam que a maior participação das mulheres nesse cenário aconteceu após muitos homens abandonarem a profissão porque a docência estava perdendo o prestígio social. De acordo com as autoras, apud Louro (1997), no final do século XIX e início do século XX, ocorriam algumas mudanças na educação, principalmente pelo processo de urbanização, as quais se adequavam aos novos modelos de culturais e educacionais, impactando diretamente a escola. Dessa forma, a docência passa a ser compreendida como uma profissão que necessita de habilidades “naturais” das mulheres, como paciência, cuidado, maternidade, sensibilidade, vocação (Martins, Santos e Almeida, 2025, apud Gonçalves, 2010). As autoras afirmam que “[...] o trabalho docente era visto como uma ampliação da maternidade, fortalecendo a ideia de que o ato de ensinar era normalizado devido à natureza feminina como uma extensão de aptidões maternas (p.70)”. Ou seja, o trabalho como professora era visto como preferencialmente feminino, uma vez que as mulheres já nasciam com o “dom e instinto” de cuidar. Ao refletir sobre essa prática, as autoras discutem que essa ideia prendia as mulheres ao discurso do “instinto materno”. Com isso, aquelas mulheres que não desejavam ser mães eram taxadas como narcisistas e egoístas. Além disso, com o passar dos anos, as mulheres não tinham tantas oportunidades como eram ofertadas aos homens, o que as deixava com poucas opções de trabalho e acabavam optando pelo o que era possível, como o magistério. Além disso, os trabalhos fora da escola eram na maioria das vezes em posições subalternas, sendo subordinadas aos homens.

Ao pensar sobre as questões históricas que envolvem a maioria feminina na docência, fazemos referência ao livro “Professora sim, tia não” de Paulo Freire (1997). Com um título potente, Freire (1997) recusa o título de “tia” para as professoras, uma vez que

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (Freire, 1997, p. 9)

Ou seja, se referir à professora como tia é colocar a educadora como alguém próximo de seu aluno e que normalmente não o repreende, apenas o agrada. Essa afirmação concorda com a ideia patriarcal de ter a mulher como professora por ela ter “instinto materno”, o que exclui completamente a competência pedagógica que é necessária para uma boa conduta profissional como professor/ professora. Afinal, para ensinar é preciso apenas ser mulher e ter dom? Passamos no mínimo 4 anos na universidade para sermos diminuídas ao ponto de dizerem que estar na educação é fácil por apenas ser mulher. Deixamos bem claro aqui, então, que professor pode ensinar COM amor, mas não POR amor. Ensinar exige disciplina, planejamento, criatividade e muito estudo para ser simplificado apenas como “dom”.

4.3 O ciclo de vida profissional dos professores

“Ninguém nasce educador pronto. Tornamo-nos educadores permanentemente, na prática e na reflexão” – Paulo Freire

Ao identificar e discutir a desvalorização da docência no Brasil, compreendendo o quanto os professores precisam trabalhar para conseguir o mínimo de “conforto”, se é que assim se pode dizer, já que não sobra tempo para tal, associamos agora a possível linha do tempo do profissional docente. Para relacionar a carreira dos professores e seu processo, ao teorizar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000), buscando responder diversas questões a respeito da docência, estrutura esse ciclo por meio da perspectiva de carreira, deixando explícito também que o estudo se refere a maioria de uma população e nunca a sua totalidade. O autor afirma que o desenvolvimento

de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos e defende que o conceito de carreira está ligado ao “(...) percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (Huberman, 2000, p. 38).

Sendo assim, ele defende o ciclo de vida profissional dos professores em 6 fases, mas que para essa pesquisa, serão consideradas para fins teóricos apenas:

- Entrada na carreira: 1 - 3 primeiros anos de ensino. Quando acontece o confronto inicial com a situação profissional e o entusiasmo inicial, por exemplo. Nessa fase, há também o aspecto de “sobrevivência”, ou “choque do real” (p.39) que demonstra os diversos desafios enfrentados cotidianamente nos espaços acadêmicos, como: preocupação com o eu, a distância do que foi aprendido na teoria e do que vê na prática, ao próprio fazer pedagógico, às suas relações interpessoais, materiais inadequados, etc. Apesar do choque inicial, é o entusiasmo com a responsabilidade e por se sentir finalmente parte do grupo profissional que permite suportar e segurar o professor.
- Fase de estabilização: 4 - 6 anos. Quando ocorre a escolha da identidade profissional e o pertencimento a um corpo profissional ou a independência. Nessa fase, passa-se a “ser professor”, seja pelos próprios olhos ou pelos olhos dos outros. Além disso, ao escolher uma identidade, significa também renunciar outras possíveis identidades, implicando na transição da adolescência para a vida adulta. Há também a diminuição da preocupação consigo próprio e o aumento da preocupação com os objetivos pedagógicos, um fator principalmente advindo do sentimento de conforto e confiança em sua prática.
- Fase de diversificação: 7 - 25 anos. Experiências pessoais com análise da prática e tentativas de diversificar materiais, métodos de avaliação, formas de agrupar alunos em atividades, etc. Aqui o professor vai em busca de desafios e se pode se encontrar mais motivado e empenhado em realizar possíveis reformas pedagógicas por receio de cair na rotina.
- Serenidade e distanciamento afetivo: 25 - 35 anos. Professores menos sensíveis ou vulneráveis a opiniões alheias, apresentam menos ambição e o nível de investimento é menor. Esse professor conta com um grau de serenidade elevado, pois sente que consegue prever praticamente tudo o que pode acontecer na sala de aula e tem as respostas na ponta da língua para qualquer situação. Além disso, há

um distanciamento afetivo de seus alunos, mas que muitas vezes advém dos próprios alunos, por normalmente tratar os professores mais jovens com mais amizade e recusam um pouco a convivência com professores que têm idades parecidas com a de seus pais.

Na pesquisa, levamos em conta as fases do ciclo de vida profissional teorizadas por Huberman para fazer a distinção dos grupos de professores desejados e analisar se realmente o tempo de carreira mobiliza e diferencia o olhar do professor frente aos desafios enfrentados, neste caso em específico, ligados ao não-saber do conteúdo. Assim, será o professor veterano menos fragilizado e com mais meios de resposta ou será o professor novato mais criativo e sereno? Buscaremos respostas a essas perguntas para compreender as possíveis estratégias pedagógicas desenvolvidas por cada um.

Nesse ponto, ao discorrer e pesquisar sobre a perspectiva de professores em relação ao envelhecimento, Alves, Lopes e Pereira (2020) analisam que “[...] o processo de envelhecimento exige uma contínua adaptação e esforço por parte do indivíduo que envelhece, para conseguir viver sua nova fase da melhor maneira” (p.282) e afirmam que muitos professores permanecem com o desejo de continuar na carreira e a vontade de estudar de forma aprofundada é ainda maior.

Ao realizar uma interessante discussão sobre o tema, as autoras refletem sobre a dinâmica do mundo atual, no qual muitas são as demandas e exigências tanto do mundo global quanto dos próprios alunos. Com isso, os docentes são submetidos a uma grande parcela de esforço físico e mental de suas capacidades e podem vivenciar situações em que não sabem como agir ou como responder (Alves; Lopes;Pereira, 2020). Muito disso se viu no contexto de pandemia, por exemplo, quando muitos professores se viram inseridos em um ambiente em que muitas vezes não tinham conhecimento e foram obrigados, praticamente sem instrução, a participarem do mundo digital com diversas demandas em um cenário mundial precário.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa, para alcançarmos os objetivos propostos na parte introdutória. Assim, explicitamos todo o caminho percorrido até a produção dos dados por meio de entrevistas individuais, as quais foram feitas de forma respeitosa para garantir

um ambiente acolhedor e confortável para todos os envolvidos. Também explicaremos como o trabalho da análise de dados foi realizado e traçaremos o perfil dos participantes para melhor compreensão da investigação.

5.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, uma vez que não se pretendeu explicar correlações, mas sim compreender os fatores relacionados ao problema proposto. Conforme Minayo (2009, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

De acordo com Gerhard e Silveira (2009), na abordagem qualitativa o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas pesquisas, além da possibilidade de obter dados inicialmente previsíveis. Segundo esses autores, as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa investiga as relações humanas, crenças e valores, além de colocar o pesquisador dentro do ambiente de estudo, se familiarizando com os indivíduos envolvidos. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que busca interpretar os resultados por meio de números e estatísticas, a qualitativa lida com o subjetivo, não oferecendo a quantificação de resultados, mas sim respostas mais complexas e abstratas (Guerra *et al*, 2024).

5.2 A etnometodologia e seus procedimentos

Em relação ao tipo da pesquisa e seus procedimentos, essa se insere no escopo das pesquisas etnometodológicas, que de acordo com Gerhard e Silveira (2009), surgiu na Califórnia, no final da década de 1960, como uma corrente da sociologia americana. Segundo Fonseca (2002, p. 36), a etnometodologia reconhece os fenômenos sociais como parte da conduta humana, ou seja

A conduta humana é o resultado da interação social que se produz continuamente através da sua prática quotidiana. Os seres humanos são capazes de ativamente definir e articular procedimentos, de acordo com as circunstâncias e as situações sociais em que são implicados. A pesquisa etnometodológica analisa deste modo os procedimentos a que os indivíduos recorrem para concretizar suas ações diárias..

Ainda de acordo com o autor, esse tipo de pesquisa utiliza uma multiplicidade de instrumentos, como entrevistas, observação participante, gravações e etc.

Na obra “Etnometodologia e Educação”, Alain Coulon (2017, p. 21) destaca que

O termo “etnometodologia” não deve ser entendido como uma metodologia específica da etnologia, nem como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. A originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam em sua vida cotidiana. É a análise das “maneiras de fazer” triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes.

Coulon (2017), em sua abordagem e construção de uma linha temporal da etnometodologia, afirma que o objetivo deste tipo de pesquisa é compreender os métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido em suas ações diárias. O autor defende que o estudo etnometodológico consiste em analisar as “situações menores”. Por meio de uma abordagem microssocial, ele afirma que “(...) a ordem social não é considerada uma estrutura monolítica que determina nossas ações, ela é, ao contrário, uma comunicação interativa” (Coulon, 2017, p. 47).

Teixeira (2019, p.5) concorda com Coulon (2017) e defende que a etnometodologia “[...] é a análise das ‘maneiras de fazer’ comuns que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar suas ações comuns”. Segundo a autora, a questão é entender como os indivíduos organizam seus mundos e como definem seus julgamentos, por exemplo.

Na presente pesquisa, nos posicionamos em um ambiente cotidiano para compreender como os professores se comportam frente às situações que podem acontecer diariamente e que os atinge diretamente, e por isso a etnometodologia se assegura como

o tipo de pesquisa mais eficaz nesse contexto, uma vez que não ignora o contexto externo ao indivíduo, suas crenças e os motivos para ele realizar o que deseja.

Acreditamos que a pesquisa do tipo etnometodológica contribui para atingirmos nossos objetivos específicos, que envolvem o levantamento das percepções individuais e coletivas de professores de línguas, relativas ao como lidam ou se sentem quando enfrentam situações em sala de aula nas quais se deparam com questões formuladas pelos estudantes que lhes colocam frente à percepção de um “não-saber” a resposta ou conteúdo, bem como os impactos dessas percepções e reações emocionais em sua prática docente cotidiana.

5.2.1 A entrevista como procedimento

Como instrumento de coleta de dados, planejávamos inicialmente a realização de um grupo focal. Contudo, devido à dificuldade de conciliar os horários dos participantes, não foi possível executar essa etapa conforme previsto. Dessa forma, optamos por entrevistas individuais que se adaptavam ao formato ideal para cada participante (virtual ou presencial).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa etnometodológica utiliza de uma multiplicidade de instrumentos, como entrevistas, observação participante, gravações e etc. Seguindo esse raciocínio, todos os dados foram coletados a partir de 1 entrevista individual por participante. As entrevistas podem ser definidas como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2008, p.109). Além disso, para Ludke e André (1986), as entrevistas também permitem correções, esclarecimentos e adaptações. Por isso,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (Ludke; André, 1986, p.34)

Nesse sentido, a entrevista seguiu os cuidados apresentados por Ludke e André (1986), como o respeito ao entrevistado, tanto ao que for acordado com ele quanto ao seu universo pessoal e de opiniões; o ouvir atentamente e a garantia de confiança. O ambiente

foi tratado da melhor forma possível para que os participantes se sentissem confortáveis durante a pesquisa.

Ademais, assim como as autoras aconselham, fizemos o uso de um roteiro pré-estabelecido para a realização das entrevistas, o qual seguiu “[...] naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos [...]” (Ludke; André, 1986, p.36).

Seguindo as indicações das autoras e a necessidade de inserir os instrumentos de coleta de dados previamente na Plataforma Brasil, a entrevista envolveu as perguntas disponíveis no apêndice B. Apesar de termos traçado algumas perguntas iniciais para a entrevista, outras questões surgiram e foram realizadas durante a conversa para melhor compreensão e aprofundamento da pesquisa.

Ao iniciar a entrevista, pedimos aos participantes a autorização para a gravação e explicamos que eles teriam total liberdade para alterar quaisquer informações posteriormente durante a pesquisa. Segundo Lukde e André (1986), a gravação permite que o entrevistador fique livre para prestar atenção no entrevistado, sem precisar anotar cada fala. Porém, apesar de gravar todas as expressões orais, a gravação não permite que expressões corporais sejam incluídas. Por isso, o entrevistador deve também se atentar a essas mudanças de gestos, posturas e demonstrações de forma escrita para serem também levadas em consideração na análise dos dados.

5.2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores de línguas, mais especificamente de língua portuguesa e inglesa, de escolas públicas municipais da cidade de Castelo – Espírito Santo. Os professores fazem parte de diferentes instituições, uma vez que buscamos profissionais em diferentes etapas do ciclo de vida profissional. Para isso, foram selecionados 6 professores formados e atuantes na área.

Os profissionais entrevistados se dividem nos seguintes perfis:

Professores de Língua Portuguesa	Professores de Língua Inglesa
3	3
Gabriela, Helena e Sofia	Stella, André e Marcela

Dessa forma, 50% dos profissionais entrevistados são professores de inglês e 50% são professores de português, o que contribui para diferenciar com maior compreensão as dificuldades, anseios e estratégias vividas entre ambas as disciplinas.

Em relação ao ciclo de vida profissional defendido por Hubberman (2000), buscamos profissionais que atendiam as quatro fases, sendo elas: entrada (1 a 3 anos de atuação); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos) e serenidade (25 a 35 anos). Porém, encontramos muita dificuldade para selecionar professores que se enquadravam principalmente nas duas primeiras fases: entrada e estabilização. Com isso, os profissionais que encontramos e aceitaram participar da pesquisa se encontram nas seguintes fases:

Stella	Entrada – 1 ano de atuação
Marcela	Diversificação – 24 anos de atuação
Helena	Diversificação – 24 anos de atuação
André	Serenidade – 28 anos de atuação
Sofia	Serenidade – 30 anos de atuação
Gabriela	Serenidade – 33 anos de atuação

É importante ressaltar que as diferentes fases levam em consideração apenas o tempo de experiência em sala de aula, independente da faixa etária ou do local de atuação. Assim, é considerado o tempo total de trabalho do professor, mesmo que em diferentes instituições.

Consideramos que o tempo de atuação é um fator que pode influenciar ou alterar a forma como cada um reage às situações de não-saber em sala de aula, bem como quais estratégias elaboram para lidar com os episódios que surgem nesse âmbito, emocionalmente e profissionalmente.

Antes de selecionar os participantes envolvidos na pesquisa, o presente projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEME) para autorização. Após obter a liberação em 04 de março de 2024, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFV para aprovação em 27 de junho de 2024. O parecer com a aprovação do CEP foi disponibilizado em 04 de setembro de 2024. Portanto, a seleção dos participantes foi iniciada apenas após a liberação do comitê e autorização da SEME.

Para selecionar os participantes, apresentamos as autorizações e pedimos à Secretaria Municipal da cidade o levantamento de todos os professores, de língua portuguesa e inglesa, atuantes na rede de ensino básico municipal. Como não foi possível ter acesso a essas informações, a secretaria disponibilizou apenas o número de contato das escolas existentes na rede de ensino. Enviamos um e-mail com o pedido formal da lista de professores para 4 escolas públicas municipais. Porém, nenhuma escola retornou o contato. Após um tempo de espera, compareci em 3 das 4 escolas presencialmente para solicitar as informações e obtive o contato de alguns professores da instituição. Enviamos uma mensagem por meio eletrônico para 8 professores, mas conseguimos o retorno e aceite de 6.

Após o aceite dos professores, foi acordado a melhor forma para realizar a entrevista individual, de modo presencial ou de forma remota. Dos 6 professores, a entrevista foi realizada presencialmente na escola em que cada um atua com Gabriela, Sofia e Marcela, respeitando o tempo disponível de cada uma. Os participantes Stella, Helena e André solicitaram a entrevista remota por motivos pessoais. Os participantes assinaram um termo de consentimento – conforme previsto e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa - prestando ciência quanto aos objetivos e uso da pesquisa para fins educacionais. Todos os participantes desta pesquisa estão usando pseudônimos escolhidos aleatoriamente pela autora e o local de trabalho de cada um também não será revelado, dado que não influencia na pesquisa, para que suas identidades sejam protegidas. Além disso, qualquer dado entendido como pessoal nas entrevistas também foi alterado, como nome de colegas de trabalho e nome de escolas, para que nenhum indivíduo ou instituição seja exposto ou prejudicado.

5.2.3 Abordagens de análise dos dados produzidos a partir das entrevistas

No âmbito das pesquisas qualitativas, este estudo adota uma abordagem compreensiva-interpretativa, complementada por um viés explicativo e pela análise da conversação e da fala, para analisar as narrativas orais de professores de línguas coletadas em entrevistas. O objetivo é identificar regularidades e singularidades em suas práticas pedagógicas, com ênfase nas situações de “não-saber”, ou seja, momentos de incerteza diante de questões ou desafios em sala de aula.

A abordagem compreensiva-interpretativa, conforme Souza (2014, p. 43, grifos nossos), busca [...] evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, [...] *partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas*". Assim, a análise privilegia a compreensão das experiências docentes, destacando padrões compartilhados e particularidades.

De modo complementar, por meio da adoção de um viés explicativo, que segundo Gil (2008, p. 28), visa "[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos", buscamos elucidar as causas que moldam as respostas dos professores relativas ao "não-saber". Nesse contexto, a análise da conversação e da fala, como proposto por Myers (2002, p. 273), explora as categorias pressupostas pelos próprios entrevistados, revelando como eles articulam pontos de vista e constroem significados em suas interações.

Para a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas integralmente, utilizando o aplicativo Microsoft Word, preservando expressões da oralidade e anotações de gestos, conforme Myers (2002), para enriquecer a interpretação. Como a transcrição do aplicativo não foi completamente eficaz, escutei atentamente cada entrevista novamente e corrigi os erros, faltas de palavras e repetições que o texto possuía manualmente. A transcrição foi uma etapa demorada e feita com bastante atenção para que nenhuma fala fosse distorcida ou prejudicada.

A análise compreensiva-interpretativa, descrita por Júnior e Ferreira (2010, p. 32) como um "procedimento analítico que toma por base a compreensão do investigador enquanto sujeito compreensivo livre", foi estruturada em três tempos, conforme Souza (2014).

No Tempo I (análise cruzada), as transcrições foram organizadas para traçar o perfil de cada participante, identificando regularidades, irregularidades e marcas singulares. Como já dito anteriormente, nessa etapa também retiramos quaisquer informações que poderiam ser entendidas como pessoais, as colocando entre parênteses, como (NOME DE ESCOLA) e (NOME DE PROFESSOR). Para que a identidade de todos os participantes seja preservada.

No Tempo II (leitura temática), as falas foram agrupadas em categorias, como concepção de "não-saber", emoções experienciadas, estratégias pedagógicas e opiniões gerais, permitindo a construção de perfis biográficos e a compreensão de subjetividades individuais e coletivas (Souza, 2014, p. 44).

No Tempo III (análise compreensiva-interpretativa propriamente dita), foram realizadas leituras e releituras das narrativas para discutirmos, com base no referencial teórico, as principais concepções, medos e fatores que influenciam as reações dos professores frente ao “não-saber”, incluindo o possível impacto do tempo de serviço desses professores.

Acreditamos que essa abordagem integrada possibilitará não apenas compreender as práticas docentes, mas também explicar os fatores que as determinam, contribuindo para uma visão mais ampla dos processos de formação e atuação profissional no contexto educacional.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

6.1 Os participantes da pesquisa

Para iniciar nossa análise e discussão, é necessário primeiramente compreender os sujeitos que estarão no centro do estudo. Como exposto anteriormente, contamos com 6 professores no total de participantes, sendo eles:

PSEUDÔNIMO	LÍNGUA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Stella	Inglesa	1 ano
Marcela	Inglesa	24 anos
Helena	Portuguesa	24 anos
André	Inglesa	28 anos
Sofia	Portuguesa	30 anos
Gabriela	Portuguesa	33 anos

Todos os professores são atuantes na rede pública de ensino na cidade de Castelo – ES. O estudo não levará em conta a idade nem a escola em específico em que cada um trabalha, por não serem informações relevantes para a presente pesquisa. Porém, sinto uma certa necessidade em destacar que de 6 participantes, apenas 1 é do sexo masculino, o que oferece um ponto de vista diferente quando discutiremos mais para frente sobre autoridade, respeito e desafios frente à uma sala de aula. Além disso, é de notável consideração que a maioria dos profissionais da educação são do sexo feminino, como foi discutido em um capítulo anterior. Relembramos que de acordo com o Censo Escolar 2022, as mulheres ocupam um percentual de 77,5% no total de 1,4 milhão de docentes no

ensino fundamental e 57,5% no ensino médio (Ministério da Educação, 2023). Voltamos a refletir e a concordar com as ideias e afirmações de Martins, Santos e Almeida (2025) que refletem o panorama histórico da presença majoritária das mulheres no magistério, nos levando à pensar sobre as possibilidades que foram apresentadas para as participantes durante suas trajetórias profissionais.

Além de entender em qual etapa do ciclo de vida profissional (Hubberman, 2000) cada profissional se encontra, entendemos também a necessidade de expor a formação de cada profissional, a fim de evidenciar que todos são formados em suas respectivas áreas e possuem licença profissional para atuarem com a área da educação. Consideramos apontar essas informações como favoráveis e úteis para a pesquisa já que o Censo da Educação Básica de 2023 (Inep, 2024) constatou que para os anos iniciais de ensino fundamental, apenas 36,3% das turmas de língua estrangeira são ministradas por professores com formação superior de licenciatura e nos anos finais, apenas 45,3% das turmas de LE têm formação adequada. Dessa forma, os profissionais da pesquisa têm em seus respectivos currículos:

DOCENTE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Stella	Letras – Português/Inglês	Não
Marcela	Letras – Português/Inglês	Sim
Helena	Literatura e Língua Portuguesa	Sim
André	Letras – Português/Inglês	Sim
Sofia	Letras – Português/Literatura	Sim
Gabriela	Letras – Português/Inglês	Sim

Explicitar a ausência ou presença de uma pós-graduação no currículo dos participantes pode contribuir para a compreensão dos resultados da pesquisa como talvez uma fonte maior de segurança para os docentes, sendo ela implicada com a experiência do profissional em sala de aula. O professor que possui um estudo aprofundado na área pode se sentir mais confortável com sua disciplina e assim ter mais confiança para ensiná-

la. Lembrando que a pós-graduação em questão pode ser tanto *stricto-sensu* como *lato-sensu*.

6.2 Análise Temática

Como exposto no capítulo metodológico, os dados coletados por meio das entrevistas individuais foram analisados por meio da análise compreensiva-interpretativa, a qual busca evidenciar os fatores comuns que estão em evidência no estudo e os que se diferem (Souza, 2014). Além disso, buscamos compreender os dados mediante a análise explicativa, para descrever e investigar as principais opiniões dos professores em relação ao não-saber docente, suas emoções e as estratégias pedagógicas utilizadas por eles. Para isso, a análise foi dividida em temas que julgamos mais relevantes para alcançar os objetivos propostos. Relembramos que as falas não sofreram edições, todas foram mantidas de acordo com a transcrição das respostas dos participantes às questões formuladas. Todos os excertos foram transcritos em Times New Roman 11, com espaçamento simples, em itálico e com recuo igual ao parágrafo.

6.2.1 Motivação da docência

A escolha pela docência é um processo que, muitas vezes, envolve um conjunto de fatores pessoais, sociais e emocionais. Mais do que uma decisão racional pautada apenas em escolhas e oportunidades pessoais, tornar-se professor costuma ser resultado de vivências significativas, influências familiares, inspirações de antigos educadores e até das condições socioeconômicas que possibilitam o acesso ao curso. Nesse contexto, a profissão docente se revela como uma escolha simples, mas como uma construção de identidade recheada de histórias, afetos e experiências que moldam o ser professor.

Sendo assim, quando os participantes foram questionados sobre as razões de serem professores e o motivo que os levou a escolher tal profissão, percebemos que a maioria seguiu a profissão por ser um curso acessível na juventude e pelas oportunidades que tiveram quando mais novos, que os fizeram acreditar que seria uma boa profissão. Uma (1) professora respondeu que decidiu ser professora porque vem de uma família de professores e dois (2) responderam que sempre desejaram a profissão.

“Aí eu fiz o vestibular e não tinha contabilidade. Eu não quis esperar até o ano seguinte para fazer contabilidade. Como Letras era uma opção, eu fui para a Letras porque eu achava que você enquanto professora, você tem flexibilidade de horário, que você pode

trabalhar em um turno. Então a minha intenção inclusive era essa: trabalhar durante o dia com contabilidade e dar aula na parte da noite de português, dar aula em cursinho. Mas aí no meio do caminho, eu acabei saindo do escritório e fiquei só dando aula.” (Helena)

“Olha, na época não era tão comum as faculdades assim [...]. Não tinha muita opção. Mas também não foi só por causa disso não. Eu sempre gostei, sabe? Eu acho que tinha que ser. Como eu gosto muito de teatro, eu vi um pouco a sala de aula como um palco também.” (André)

“Então, eu gostava de criança. No meu estágio, eu fiz um estágio no (CURSO DE INGLÊS), que foi para atender crianças carentes. E a dona, atualmente ainda, e ela foi uma professora que me encantou, sabe? Aí eu passei a gostar mais ainda de criança. E educação é um desafio atrás do outro, porque a gente vê que muita gente desvaloriza a própria profissão, né?” (Marcela)

Ao ler e analisar as falas de Helena, André e Marcela, é possível perceber que o curso de Letras era um curso acessível e, por isso, possível de ser realizado. Além disso, o curso é majoritariamente oferecido em período noturno, o que facilita a matrícula de alunos que precisam trabalhar no período diurno. Como lembrança particular da época da faculdade, me recorro vividamente da grande parte dos alunos do curso de Letras que chegavam na faculdade ainda usando o uniforme do trabalho extraturno, sendo ele em cursinhos de idiomas, oferecidos ou não pela universidade, ou trabalhos extras como lojas e oficinas. O curso demandava uma leitura densa de muitos artigos e livros, o que claramente necessita de um tempo considerável para ser feito, mas o cansaço de ficar na instituição entre 18:30 e 22:00, depois de um dia de trabalho, era estampado nos rostos de muitos estudantes.

Além disso, a fala de Marcela mostra que as vivências pessoais anteriores interferiram na escolha da profissão e que o apoio de um profissional que ela admirava também contribuiu para isto. Um fato que muito se vê nos professores é que normalmente todos se lembram de algum antigo professor que marcou sua trajetória e o incentivou no caminho da docência, ou até o desmotivou e os fizeram não querer ser como eles. Relembramos o quanto as emoções (Maturana, 2002; Marchesi, 2008; Aragão, 2008) experienciadas tanto no decorrer da vida acadêmica quanto na profissional são importantes para identificar como nos sentimos bem. Mas, de fato, a inspiração é muito presente na vida do professor, o que muito se assemelha aos saberes advindos da experiência (Pimenta, 1997), os quais nos orientam, de acordo com o que vivemos na trajetória escolar, acadêmica e profissional, ao que devemos fazer e o que não devemos repetir.

Stella e Gabriela mostram em suas falas o desejo primário de se tornarem professoras:

“Era meu sonho. Uma realização. Sempre foi. Eu falo com todo mundo, a pessoa tem que ser feliz no que faz e eu sou muito feliz no que eu faço. Eu não escolheria outra profissão na minha vida.” (Gabriela)

“Eu sempre quis ser professora. Eu acho que é bom, eu gosto. Eu tenho muita paciência. Eu gosto muito de ensinar e eu gosto muito de explicar o que eu aprendi. Eu gosto muito de explicar. Eu gosto muito que as pessoas tenham conhecimento.” (Stella)

Diferentemente, Sofia demonstra em sua fala uma consequência das escolhas familiares. Como fazia parte de uma família de professores, escolheu a mesma profissão de seus pares:

“Eu venho de uma família de professores, né? Minha mãe é professora, minha irmã professora. Eu acabei seguindo a carreira também.” (Sofia)

Escolher a profissão que é conhecida também é muito comum nas famílias brasileiras, afinal, “filho de peixe, peixinho é”. Podemos analisar que, talvez, escolher algo que já lhe é conhecido traz uma sensação de segurança e um possível controle de um futuro tão imprevisível quando se é jovem, uma vez que já se conhece o “final da história” e as possibilidades que aquela carreira pode oferecer. Muitas vezes também, a admiração pessoal familiar pode ser tamanha que os filhos acabam escolhendo a profissão de seus pais para serem mais parecidos com eles. hooks (2021), ao discorrer sobre a ética amorosa afirma que viver com amor é pensar e cuidar da vida, pensando e refletindo sobre nossas ações. Assim, ao ver um grande amor, como a mãe, trabalhando como professora, pode ter despertado em Sofia o desejo de ser parecida com alguém, juntando o amor com a admiração de alguém próximo com o desejo de seu futuro.

Dessa forma, é possível compreender que a escolha por ser professor pode advir de fatores pessoais e também sociais, por meio das opções que foram possíveis de serem apresentadas aos jovens. Assim, ser professor vai além de uma escolha profissional: é um caminho de autoconhecimento, compromisso e paixão pelo ensinar, em que cada experiência vivida contribui para fortalecer o sentido e o valor dessa profissão essencial à transformação social.

6.2.2 Entre resistir e desistir

O exercício da docência, ao mesmo tempo em que é marcado por significados afetivos e identitários, também carrega tensões e desgastes que impactam diretamente a permanência na profissão. Questionados sobre a possibilidade de desistir da carreira, todos os participantes deste estudo reconheceram que já vivenciaram esse desejo em algum momento de sua trajetória. Essa constatação revela não apenas a intensidade das

pressões cotidianas da docência, mas também o quanto a profissão é atravessada por sentimentos de exaustão, desânimo e frustração.

As falas trazidas pelos professores permitem compreender que a ideia de desistência não está relacionada apenas a questões individuais, mas também às condições estruturais e emocionais que permeiam a prática docente. Entre os fatores mencionados, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento social, os desafios de lidar com estudantes desmotivados, a pressão por resultados escolares desvinculados da aprendizagem real, além das dificuldades de adaptação a novos recursos e exigências tecnológicas. Dessa forma, as falas dos participantes mostram a vontade de desistir, mas ao mesmo tempo o desejo de continuar insistindo na profissão, revelando uma certa crise de identidade profissional.

“Ultimamente. Nesses dois últimos anos. Eu tava comentando com uma colega sobre isso. Ano passado e esse ano. A impressão que dá é que as pessoas jogam um balde de água fria em você, sabe? Você ta inflada e as pessoas vão lá e te furam. E aí você murcha, você perde o ânimo, você perde aquela paixão pela coisa.” (Helena)

“Já. Assim, desistir de tudo, não. Eu pensei em desistir por conta da época que eu tinha meus filhos pequenos.” (Gabriela)

“1000 vezes, todo ano. Para ser honesta, eu quero parar de dar aula. Eu estou muito cansada. Eu estou muito estressada. Eu não tenho mais criatividade. Eu nunca me imaginei ser a professora que eu estou sendo agora. Eu sou a professora da xerox. Que acha o dever na internet. Eu, eu sou professora da xerox, agora, acabou. Mas claro, né, eu procuro uma atividade que faz sentido. Mas eu estou muito exausta.” (Stella)

“Ultimamente, nós atravessamos um momento onde a educação apresenta vários desafios a cumprir, sabe, é um desafio diário. Tanto dentro da internet, o futuro deu uma acelerada muito negativamente. É incrível, porque a internet é uma ferramenta maravilhosa, porém, usada de uma forma adequada, no qual não tem policiamento, não tem uma vigia dos pais. Eles consultam coisas que não são interessantes e você se depara com essa situação o tempo todo. Você encontra ansiedade. As crianças estão em jogos com violência, sabe? É irritabilidade, ansiedade demais. Então é difícil administrar, sabe? Reger essa orquestra. Sem contar que ultimamente eu não, não digo parar, de existir, mas sabe aqueles momentos que você fala: “meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?”, acontecem de vez em quando, sabe? Até mesmo porque, a língua inglesa, a língua estrangeira, eles não sabem, a clientela que eu trabalho, eles não sabem a importância que tem. E os responsáveis, os órgãos competentes, as autoridades competentes, não querem também que o povo saiba, porque eles não tão nem aí.” (André)

“Algumas, mas não por não gostar de ser professora, e sim às vezes pelas mudanças que vêm ocorrendo e que eu tenho uma certa dificuldade de me adaptar a certas coisas.” (Sofia)

“Hoje, eles prestam atenção, mas com dificuldade, muita dificuldade. Então a gente vê, assim, que tem que dar aquele empurrãozinho. E hoje, o sistema quer que você avance o menino. E aí você se depara, poxa, mas ele não aprendeu ainda. Aí a vida que vai ensinar.” (Marcela)

As falas dos professores mostram um descontentamento principalmente com o modelo de ensino atual, no qual o sistema pede que o aluno seja aprovado, mesmo que não tenha aprendido ou tido um rendimento satisfatório. Atualmente, muitas escolas são “forçadas” a ajudar e aprovar um aluno principalmente para não prejudicar a qualidade escolar retirada através de avaliações diagnósticas e percentuais de reprovação. Além disso, é visto nas falas de Helena, Stella, André, Marcela e Sofia a insatisfação com a educação pessoal dos alunos, que, segundo eles, estão cada vez mais dispersos, desinteressados e resistentes à autoridade do professor em sala de aula. Relembramos novamente o quanto as emoções podem afetar o desempenho dos alunos e dos professores. Quando Maturana (2002) afirma que são as emoções que nos influenciam a tomar determinadas atitudes, podemos entender que os professores sentem desânimo e descontentamento ao ver como as emoções dos alunos, como irritação, ansiedade, impaciência reverberam em uma sala de aula, prejudicando a dinâmica pedagógica. André ainda reitera que a tecnologia é um fator determinante para a dificuldade de atrair o aluno e fazer com que ele preste atenção durante uma aula. Em encontro a isso, lembramos Sanguinet (2020), que listou os aspectos negativos dos celulares nas escolas, sendo eles distração, falta de respeito e falta de controle, por exemplo, o que concorda intrinsecamente com a fala de André. Ademais, Sofia mostra um outro lado, o lado do professor que busca, mas que tem dificuldade de se adaptar aos novos meios de aprendizagem, como a inserção da tecnologia na sala de aula. Essa dificuldade foi muito vista pelos professores durante a pandemia de Covid-19, já que os mesmos precisavam aprender novas funções para conseguir continuar com suas aulas. Além disso, Lima *et al* (2025) afirma o que Sofia discorre, ou seja, as tecnologias estão presentes nas escolas, mas poucas são as instruções relacionadas aos processos midiáticos, ou quando existem, são desordenados.

Por outro lado, Gabriela relata não sobre as dificuldades atuais da educação, mas sobre o dilema de mãe/ profissional, que também muito assombra a maioria das mulheres que desejam criar seus filhos estando presentes e precisam se ausentar em uma parte do dia para cumprir com suas obrigações no trabalho.

Ao explorar as opiniões e emoções das e do professor, é possível concluir que a análise obtida nesse aspecto vai ao encontro com o estudo realizado pelo Instituto Semesp (2024), que mostra que 79,4% dos profissionais já pensaram em desistir da carreira. Ou seja, no nosso estudo, 100% dos participantes já tiveram esse desejo, assim como a

maioria dos docentes brasileiros. Tal dado revela que a ideia de desistência não se trata de um fenômeno isolado, mas de uma realidade recorrente da profissão. No entanto, ainda que atravessados pelo cansaço e pela frustração, os professores também demonstram o desejo de permanência de um compromisso com a docência.

Sendo assim, a análise das narrativas evidencia que o desejo de desistência está fortemente associado ao modo como as condições de trabalho, os desafios da sala de aula e as transformações sociais e tecnológicas afetam o cotidiano docente. Conforme Maturana (2002), as emoções exercem influência direta sobre as ações humanas, e, nesse sentido, os relatos mostram que emoções como desânimo, ansiedade e frustração se refletem no exercício pedagógico, comprometendo tanto a motivação e envolvimento do professor quanto o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisa de Lima et al. (2025) reforça que a presença das tecnologias nas escolas, embora inevitável, tem sido acompanhada por lacunas, deixando os docentes inseguros e sobrecarregados diante das novas demandas.

Assim, o item “entre resistir e desistir” traduz um dilema constitutivo da identidade docente contemporânea, marcada pela tensão entre a paixão pela educação e as dificuldades impostas pelo contexto escolar e social. Mas, considerando os professores entrevistados qual seria o maior desafio que encontram na profissão? Discutiremos isto em seguida.

6.2.3 O maior desafio de ser professor

Compreender os principais desafios enfrentados pelos professores é fundamental para refletir sobre as condições atuais do ensino e sobre o papel que esses profissionais desempenham na formação dos alunos. Em um cenário marcado por transformações tecnológicas, mudanças sociais e pela crescente desvalorização da educação, ser professor exige muito mais do que domínio de conteúdo, é necessário ter sensibilidade, empatia, paciência e constante adaptação. Neste tópico, busca-se analisar, a partir das falas dos docentes participantes da pesquisa, quais são os maiores desafios percebidos em sua prática cotidiana.

Ao serem questionados sobre o maior desafio de ser professor, muitas respostas se assemelham às aquelas dadas para a pergunta anterior.

É ensinar para quem não quer aprender. Porque como eu falei, para a aula ser boa, o aluno tem que corresponder. Não é um monólogo, é uma troca. (Helena)

O maior desafio é o descaso. Descaso com a educação. Por parte dos pais e por parte dos próprios alunos. A falta de interesse dos alunos. A tecnologia está tomando conta e aí eles não tão querendo saber de estudar. Eles estão achando tudo muito pronto. O maior desafio é isso. Piorou muito, muito, muita coisa. Os alunos não sabem mais escrever, eles não sabem interpretar. Mas, por quê? Por acharem tudo muito pronto. (Gabriela)

Eu acho que o sistema. O sistema que vai muito a favor do aluno, mas que vai muito contra ele, na verdade. Que dá muitos direitos, mas ao mesmo tempo, poda o aluno de ter uma vivência melhor, de aprender mais. Porque é um sistema que cobra muito do professor e muito pouco do aluno. (Stella)

Cara, olha, o mundo todo está tirando a tecnologia. Os países de educação por excelência, assim, eles não estão tirando totalmente, mas eles estão dosando porque estão vendo que eles usam de uma forma que não é tão legal, né? Ou seja, a rede social, jogos, algo que te tira a atenção do que é realmente o objetivo ali. (André)

Conseguir realmente passar conhecimento. Não transmitir, o transmitir eu não acho difícil. O problema é eles adquirirem, terem boa vantagem para adquirir o conhecimento. (Sofia)

Indisciplina. Porque quando você não desperta interesse, quando não há motivação para estudar inglês, eles se dispersam. (Marcela)

Ao analisar as falas dos professores, o que nos chama a atenção é o fato de todos sentirem a falta de interesse e o que foi dito como “descaso”. Aqui, demonstra-se a falta de interesse advinda de diversos grupos: dos alunos, dos pais e do sistema. Santos (2025) reitera sobre a dificuldade dos professores de lidar com o aumento da violência e das conversas paralelas dos alunos, juntamente com a falta de apoio técnico em relação a como lidar com situações assim. O sistema não aponta medidas cabíveis para que os professores lidem com desafios adversos e os alunos se mostram cada vez mais dispersos e sem interesse nas aulas, principalmente após a pandemia, como afirma o autor.

Novamente também, Gabriela e André relatam sobre a dificuldade que a tecnologia traz para a concentração dos alunos em sala de aula, já que eles se acostumam com respostas rápidas e práticas, e estar em uma sala por, no mínimo, 50 minutos para aprender algo é cansativo e demorado para eles. Além disso, Sanguinet (2020) recorda que os alunos ficam mais distraídos e perdem o controle com o uso indisciplinado do celular, ou até a presença de alunos alienados, que não conseguem prestar atenção e associar o que está sendo ensinado pelos professores.

A resposta forte de Helena, “ensinar para quem não quer aprender”, concordando com Sofia e Marcela, demonstra uma realidade muitas vezes mascarada da educação, na

qual o professor não tem que “somente” planejar e executar uma aula, mas enxergar seu aluno como um ser humano complexo e tentar compreender os motivos por ele estar tão desmotivado com os estudos. A causa do desinteresse pode estar atrelada à problemas familiares, condições financeiras, falta de autoestima, bullying e vários outros fatores. Um aluno, principalmente na rede pública e em condições de vulnerabilidade social, muitas vezes pode acreditar que não conseguirá nada por meio da escola, já que não pensa que terá boas oportunidades. Nesses casos, o trabalho do professor se torna cada vez mais profundo e até doloroso, já que ele precisa conseguir dar sua aula com êxito e ainda tentar enxergar seus alunos, que são muitos, como seres individuais. Com isso, a tarefa do professor vai além do seu preparo, o que normalmente não é visto por muitos. O estudo do Instituto Semesp (2024) também mostra que a maioria dos professores trabalha entre 30 e 40 horas semanais, ou até, em sua minoria, 50 horas. Pensando que esse dado se refere ao trabalho realizado apenas nas escolas, é interessante pensar o quanto seria se conseguíssemos calcular o trabalho extra do professor, tanto aquele que ele leva para casa, como correção de provas, ou o extra emocional, que se preocupa com seu aluno o tempo inteiro.

Diante das falas analisadas, torna-se evidente que o maior desafio de ser professor não está apenas nas exigências pedagógicas ou nas condições estruturais da escola, mas sobretudo nas dimensões humanas e emocionais que permeiam o ato de ensinar. A falta de interesse dos alunos, o distanciamento das famílias e as limitações impostas pelo sistema educacional aparecem como fatores que sobrecarregam o docente e o colocam diante de um sentimento constante de frustração e impotência. Ainda assim, é possível perceber que, mesmo em meio às dificuldades, o professor permanece buscando sentido em sua prática. Esse compromisso ético e afetivo revela que, embora ensinar para quem não quer aprender seja um grande desafio, é justamente nessa insistência que a natureza da docência vive.

6.2.4 O maior benefício de ser professor

Apesar dos desafios que a profissão impões, como foi citado anteriormente, ser professor também tem pontos positivos e que merecem ser apreciados. Refletir sobre o que motiva e sustenta o professor em sua prática cotidiana é fundamental para

compreender a complexidade da docência. Apesar das inúmeras dificuldades, como a desvalorização, a sobrecarga de trabalho, as condições precárias e a falta de interesse dos alunos, muitos educadores ainda encontram razões afetivas e humanas que os mantêm firmes em sua trajetória. Nas falas a seguir, o amor, o carinho dos alunos, o pertencimento ao ambiente escolar e a sensação de deixar marcas positivas revelam-se como elementos centrais para o sentido de ser professor.

Dessa forma, quando questionadas sobre o maior benefício de ser professor, a maioria dos participantes da pesquisa citou o carinho e o afeto dos alunos com eles.

Apesar de todo o descaso, eu ainda acho o carinho dos alunos. Eu ainda acho um carinho, afeto, respeito. Por exemplo, eu não tenho muito problema com indisciplina na sala. Então assim, os alunos me respeitam e obedecem. Claro que não é igual antigamente, mas é o carinho. (Gabriela)

Os alunos. Eu na pandemia tive uma crise, não tive depressão, essas coisas não, sabe? Mas eu tive uma crise assim de “é isso mesmo que eu quero? Por que que eu fui ser professora?” E aí eu comecei a fazer vídeos para os meus alunos, e eu cheguei à conclusão que a minha vocação é ser professora. Que eu gosto de dar aula. Então assim, a recompensa são os alunos, são as carinhas deles, você vendo que eles aprenderam, vendo o carinho que eles têm por você. Quando alguém chega e fala assim, “tia, I love you”, aí eu falo “I love you too”. Eu falo mesmo, eu falo te amo, te amo, te amo pra todo mundo. Por que? Porque é uma forma da gente se comunicar. (Stella)

A gente falou que o professor é um bicho carinho. (...) O que pega na nossa profissão ainda é esse contato, sabe? É muita questão de troca, é muita questão de intimidade, né? (...) Então eu acho que o que pega o professor ainda, é que ele não desiste porque ele acha que vai mudar o mundo. (Helena)

De acordo com as falas de Gabriela, Stella e Helena, é possível identificar que o afeto e o carinhos dos alunos é a grande sustentação do persistir pedagógico. Apesar das incertezas, crises e cansaço, é no contato físico e emocional que o professor encontra sua força e vontade de continuar. Esse amor se encontra com o que Maturana (2002) afirma quando diz que o amor é a emoção fundamental do professor, o que rege a aceitação e o respeito em sala de aula.

Nas palavras de Stella, é possível perceber como o amor e a conexão com os alunos reavivam a vocação docente, mesmo em momentos de crise e incerteza. O simples gesto de afeto, um “I love you” dito espontaneamente, carrega o poder de reafirmar a

escolha pela docência como um chamado movido pela relação humana e pela alegria de ensinar. Já Gabriela e Helena reforçam que o respeito, a convivência e o contato com os alunos constituem o que há de mais verdadeiro e recompensador na profissão.

Essas narrativas evidenciam que, mais do que uma atividade técnica, o ensino é sustentado pela afetividade e pela esperança. O professor, como afirma Helena, “ainda acha que vai mudar o mundo” e é justamente essa crença, alimentada pelos gestos de carinho e reconhecimento dos alunos, que mantém viva a chama da vontade de ainda estar ali. Assim, o amor, o cuidado e a alegria se mostram não como fragilidades, mas como forças que humanizam e dão sentido à prática pedagógica.

Além disso, ainda relacionando o contato com o aluno como o maior benefício de ser professor, André traz uma outra face desse ser aluno como alguém em constante evolução e o professor como espectador e guia desse crescimento.

É muito legal você lidar com um ser pensante, que está em desenvolvimento, que você faz parte dele, né? Querendo ou não, você faz parte da história. (...) Eu acho muito interessante esse lado humano, acho o lado humano. A gente tem que gostar. Tem que amar o que faz, porque mesmo assim, a gente às vezes estressando, a gente senta aparentemente bravo. Mas no fundo, lidar com o ser humano é uma coisa linda. (André)

Assim, além de configurar o amor como essencial para a permanência na escola, André traz uma reflexão profunda e sensível sobre a dimensão humana e transformadora da docência. Ao reconhecer que o professor faz parte da história de cada aluno, ele evidencia a responsabilidade e a beleza do ato educativo, que ultrapassa o ensino de conteúdo. Há, nas suas palavras, uma consciência de que educar é intervir na vida do outro de forma significativa. Dessa forma, retomamos Freire (1997), que afirma que o professor precisa renunciar a preocupação exagerada de controlar o processo de aprendizagem para ser mediador, oferecendo um ambiente que colabore e respeite as individualidades de cada educando.

Em contrapartida, Sofia demonstra uma alegria não apenas relacionada aos alunos, mas com o ambiente escolar e a prática pedagógica por si própria.

Estar no ambiente escolar. Eu gosto de trabalhar com a minha matéria. Eu gosto muito da Língua Portuguesa. Eu gosto de trabalhar, de dar aula. E eu tenho mais esse perfil mesmo, de sala de aula, de lidar com o público, com os alunos. E eu tenho essa facilidade. (Sofia)

Ao analisar a fala de Sofia, percebemos que ela revela uma relação de afinidade e pertencimento com o ambiente escolar e com o ato de ensinar. Além disso, o seu objeto de estudo, a Língua Portuguesa, se torna uma identificação com a disciplina e com o fazer docente, enxergando a profissão como um espaço de realização pessoal. Esse aspecto de se situar como parte da educação é essencial conforme Tardif (2000), o qual também reflete que os saberes do professor levam sua marca e carregam os contextos que o professor está inserido, fazendo parte de sua internalização, além de afirmar que o trabalho docente se faz também com a presença das relações humanas, que de acordo com Sofia, se faz muito presente com o “lidar com o público”.

Para finalizar, Marcela dispõe de uma opinião um tanto quanto impopular entre os professores.

É a minha condição financeira. Mesmo que eu luto muito com duas cadeiras. Podia melhorar, lógico. Mas não fico reclamando. (...) Então, acho que a diferença, a melhor coisa da minha profissão, além disso, é você deixar marcas boas. Mas o incentivo maior, além de salário, é ver que muitos vão longe, mas não só por causa do inglês. (Marcela)

A fala de Marcela traz uma reflexão sensível e realista sobre o equilíbrio entre as motivações materiais e emocionais que sustentam a docência. Ela reconhece que o aspecto financeiro é uma necessidade concreta e, ao mesmo tempo, uma limitação que impõe esforço e sacrifício. Ao afirmar a necessidade de trabalhar em dois cargos, relembramos a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2021 que concluiu que 20% dos professores do Brasil precisam trabalhar em mais de uma escola simultaneamente, além também da pesquisa realizada pelo Instituto Semesp, em 2024, a qual infere que a maioria dos professores trabalha entre 30 e 40 horas semanais e 8,7% trabalham 50 horas ou mais.

No entanto, apesar dessa condição, sua fala revela uma resiliência e um sentido maior de propósito, que vão além do salário e das dificuldades estruturais da profissão. Marcela também evidencia a dimensão afetiva e formativa do trabalho docente. O reconhecimento do impacto que o professor pode ter na vida de seus alunos. Essa ideia dialoga com Paulo Freire (1996), que entende o ensino como um ato de amor e compromisso com a transformação do outro. Para Freire, educar é semear marcas, é contribuir para que o aluno vá “mais longe”, não apenas academicamente, mas como sujeito crítico e humano.

Diante das falas analisadas, torna-se evidente que a docência ultrapassa a dimensão técnica e se constitui como um ato humano e afetivo, permeado por emoções, vínculos e propósitos que resistem às adversidades. O amor, o respeito e a alegria de ensinar aparecem como forças simbólicas que constituem o professor e dão sentido à sua insistência na profissão. Mesmo em meio a desafios, cansaço e desmotivação, os docentes demonstram encontrar na relação com os alunos a verdadeira recompensa de seu trabalho. Assim, reafirma-se que ensinar é um gesto de esperança e humanidade, no qual o conhecimento e o afeto caminham juntos na construção de uma educação significativa e transformadora.

6.2.5 É possível saber tudo para ensinar?

Ao aprofundar a discussão sobre o “não-saber” docente, é essencial refletir sobre um dos questionamentos mais recorrentes entre professores: afinal, é preciso saber de tudo para ensinar? Essa pergunta revela as tensões entre o professor ideal e a realidade complexa da sala de aula, em que o conhecimento é constantemente (re)construído. O avanço da tecnologia, o acesso imediato à informação e as mudanças nas formas de aprender desafiam a posição tradicional do professor como único detentor do saber, abrindo espaço para uma relação mais horizontal, de troca e aprendizado mútuo. Assim, neste capítulo, analisamos as falas dos docentes participantes da pesquisa a fim de compreender como eles percebem os limites e as possibilidades do saber e do não-saber no processo de ensino.

Agora, adentrando mais especificamente no tema da pesquisa em questão, perguntamos aos professores se eles acreditam que precisamos saber de tudo para ensinar. Para isso, analisaremos a resposta de cada profissional de maneira separada.

Eu acho que hoje com a tecnologia, você não sabe tudo mais não. Eu busco muito. E eu aprendo muito com eles, sabe? [...] A gente tava montando um projeto de ciências, e aí tinha que montar uns slides, algumas artes. Nossa, pra isso eles são craques, desempenham muito bem [...] E também estamos estudando “Os Sertões”, de Euclides da Cunha. E aí a caixinha de som é uma caixinha nova. Aí eu falo com eles que quem passou dos quarenta fica com medo de mexer, de o negócio quebrar. E aí eles explicam de boa. Eles que ligam a lousa, eles que ligam o projetor, eles que colocam a caixinha de som pra funcionar. Então acho que tem muito essa questão do aluno estar ali fazendo, ele saber... E eles sabem que eles sabem muito. Eu acho que o professor tem que ser inteligente. Eu acho que o professor tem que ter um diferencial. O professor tem que estar preparado. Mas que nós somos aqueles que levam o conhecimento pra eles, isso não. Porque como eu estou te falando, eu me preparei pra dar uma aula, e eu cheguei lá, é claro que eu expliquei, né? Da metodologia que eu deveria explicar. Mas eles sabiam

muito mais detalhes do que eu sabia. Por quê? Porque eles vivenciam isso. Eles usam essa ferramenta. E eu não tenho acesso a isso. Então essa pergunta que você fez, o professor não é mais essa figura não. E o aluno tem consciência disso. Ele tanto tem consciência disso que ele acha que ele pode aprender sozinho. Ele acha que se ele assistiu uma videoaula, nem videoaula mais, né? Agora é tudo TikTok. Que ele vai aprender. (Helena)

Na fala de Helena, percebemos o papel do professor sendo colocado em foco, chamando atenção para como esse papel se altera, principalmente levando em consideração em como era tratado anteriormente, sendo o professor a figura autoritária da educação bancária que apenas tratava seus alunos como “recipientes” de informações. Aqui, já temos a sala de aula como um lugar de troca, na qual os alunos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, instigando a educação mais libertadora de Paulo Freire, na qual o professor passa a ser um mediador. Porém, quando a professora relata sobre a “independência” dos alunos em relação à própria aprendizagem, é possível perceber que muitas vezes eles acreditam que a presença do professor é dispensável e pode ser facilmente substituída por vídeos curtos em aplicativos de celular. Helena afirma que acredita que o professor deve estar preparado, o que está muito atrelado ao saber relacionado ao conhecimento, conforme defende Pimenta (1997), o qual discorre sobre a compreensão dos conteúdos e a utilização do mesmo no processo de humanização. Além disso, Laville e Dionne (1999) apontam os saberes racionais como aqueles que Helena afirma serem necessários para uma boa prática pedagógica, o famoso “dominar o conteúdo”. Segundo os autores, esses saberes nascem do querer saber mais, da ambição e da utilização de um método para utilização em sala. Ou seja, embora Helena admita a falta de um saber tecnológico, a professora também afirma a necessidade de ter “domínio” do conteúdo que será trabalhado.

“Eu não concordo não. Porque eu recorro muito aos meios tecnológicos. Então às vezes eles perguntam uma palavra e aí eu falo assim ‘calma aí. Eu estou na dúvida’. Vou lá no tradutor, eu uso e falo assim ‘Aqui, ó, eu olhei aqui, essa palavra quer dizer isso’. Porque, às vezes eles falam assim ‘quinta-feira é Friday’, aí eu olho e falo “não, não, Friday é sexta-feira”. Então, assim, eu deixo bem claro com eles, ‘gente, eu não sei tudo. Se eu não sei tudo, vocês não têm que saber nada. Pode deixar que a gente vai aprendendo juntos’. Eu falo assim.” (Stella)

Concordando com a fala de Helena, Stella mostra que não há problema nenhum quando há dúvidas e que o importante é desvendar as problemáticas junto com seus alunos. Porém, intrínseco na fala de Stella, é necessário compreender o quanto os saberes advindos do conhecimento (Pimenta, 1997; Tardif, 2000) são utilizados quando alguma

informação é dada pelos alunos e o professor precisa confirmar ou negar tal conteúdo. Ou seja, ao mesmo tempo que o professor admite uma falta de saber, ele precisa conseguir identificar quando alguma ideia ou teoria está incorreta. A reflexão sobre a fala de Stella entra em concordância com as ideias de Coelho (2022), o qual relembra o paradoxo socrático e discorre que admitir o erro e analisar os motivos pelos quais ele acontece nos oferece mais conhecimento do que acertar de fato, uma vez que quando erramos, as possibilidades de respostas são inúmeras.

“Não, jamais. Da língua inglesa, a gente tem que estar sempre se aprofundando. Acho que nem morando lá a gente sabe tudo. Porque é outra cultura. A gente tem um hábito e eles têm outros. Mas é muito lindo a gente morar lá e conhecer cada vez mais. Quando a gente tem essa experiência no exterior, é inigualável. Não é igual a gente estudar.”
(Marcela)

No excerto acima, Marcela também assume a impossibilidade de saber tudo de uma segunda língua, como o inglês. Aqui, a professora justifica que a língua não é só a gramática e o sistema linguístico que ela compõe, mas sim parte de uma cultura, com hábitos e costumes diferentes. Concordando com Cezario e Votre (2008), defensores da sociolinguística, relembramos que os autores afirmam que a língua é uma instituição social ligada ao contexto social, cultural e histórico. Ou seja, assim como a língua portuguesa, a língua inglesa também possui suas variações de vocabulário ou o famoso “sotaque”, por exemplo.

Porém, chamamos a atenção também para uma crença muito perpetuada nos aprendizes de língua estrangeira. A fala de Marcela demonstra o interesse e necessidade da experiência no exterior para se apropriar da nova língua, o que é muito comum de acreditarem que para aprender inglês, precisa visitar o país de origem da língua, o que muitas vezes desmerece e desvaloriza o professor de segunda língua que nunca viajou.

Não, você não sabe tudo não. Você aprende muito, você ainda aprende muito. Eu aprendo até hoje com meus alunos. Depois de quase 35 anos. Sempre tem algo a mais. (Gabriela)

Em sua fala, Gabriela concorda com Helena, admitindo a presença do não-saber e o fato da aprendizagem ser mútua, dela para com os alunos e os alunos com ela. Porém, a resposta de Gabriela fica um pouco vaga sobre a origem e conteúdo do conhecimento advindo dos alunos, ou seja, é um conhecimento de algum conteúdo da aula ou algo relacionado à tecnologia, como o de Helena?

Saber de tudo, não. Mas pesquisar aquilo que você não sabe, buscar aquilo que você não sabe, né? No início, havia certas situações, principalmente no pré-vestibular, que eram desafiadoras pra mim, porque eu tinha alunos muito mais velhos do que eu, tipo mais do dobro da minha idade. Aí eu me pegava em certas situações que eu ficava meio insegura, mas eu chegava em casa e a primeira coisa que eu fazia era pesquisar. E quando eu não sabia a resposta, eu falava na hora, falava: “olha, isso aí eu não tenho certeza, então na próxima aula eu trago a resposta”. E sempre levava, nunca deixava para lá. (Sofia)

Sofia também admite a falta de um saber mas não posiciona ele no tempo presente e logo justifica e resolve a situação. A fala de Sofia nos remete à Marchesi (2008), quando afirma que cada professor responde aos contextos de forma única e individual, relembrando o papel das emoções nesse percurso. Quando a professora afirma que no início as situações eram mais desafiadoras, principalmente por ser mais nova que os alunos, e se sentia insegura, a emoção do medo de errar e talvez uma preocupação de não ser respeitada pode ser considerada. Como experiência individual, lembro que quando comecei a dar aulas no cursinho promovido pela universidade, a maioria dos alunos eram mais velhos e bem mais altos do que eu, o que fazia muitas vezes com que eu me sentisse intimidada e forçada a saber de tudo para provar que eu era apta para estar ali.

Então, cara, eu acho que às vezes a gente aprende mais do que ensina. E essa cobrança de ser aula show, a gente tem que dar show, show, sabe? Parece show da Xuxa, você tem que dar show. E olha que eu tenho um lado meio artístico, lado que eu gosto, que eu poderia ter mais, mas eu também paro e penso “a gente tem que ensinar, tirar dúvida, é experiência, é vivência tal”. E é uma cobrança, sabe, uma coisa de “ah, fulano dá cambalhota, faz musiquinha e todo mundo vai, bate palma”. Eu hoje, hoje eu acho que é cruel, sabe? Porque o professor você tem que, sabe? “Ah, se o aluno não entende, não aprende, é porque você não soube ensinar, você não soube fazer atrativos”. E você lidando, concorrendo com tela, 1000 imagens por segundo, é complicado. É complicado. Então assim, nada segura a atenção muito, sabe? Você não consegue concorrer com a tela, né? Então fica preso. (André)

André traz considerações interessantes quando relata a cobrança e a comparação entre professores. Como a pesquisa de Gonçalves (2023) relatou, 1 a cada 3 professores sofrem da Síndrome do Burnout, ou Esgotamento Profissional, principalmente advinda do desbalanço entre as demandas e a recompensa recebida pelos professores. Ou seja, o professor precisa cumprir diversos prazos, desenvolver projetos na escola e fazer com que a aula seja extremamente atrativa para o aluno, tudo isso com pouco reconhecimento. Na fala do professor, percebemos que ele admite que não conseguimos saber de tudo para ensinar mas demonstra principalmente uma insatisfação com o modelo de ensino atual, focado principalmente em projetos e aulas dinâmicas.

Ao observar as falas dos professores, percebe-se um consenso em torno da impossibilidade de saber tudo para ensinar. Mais do que uma limitação, essa observação revela uma compreensão sobre a natureza do conhecimento e o papel do professor como mediador, e não como detentor absoluto do saber. As falas dos participantes demonstram que o processo educativo é construído na interação, na dúvida e na busca conjunta por respostas. O reconhecimento do “não-saber” não invalida o trabalho docente, ao contrário, o humaniza e o aproxima dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de trocas autênticas e aprendizagens significativas. Assim, admitir que não se sabe tudo é, ao mesmo tempo, um ato de sabedoria e coragem, que reafirma a essência da docência.

6.2.6 A experiência do não-saber

A prática docente, por mais consolidada e experiente que seja, está constantemente atravessada por momentos de incerteza e descoberta. Em sala de aula, o professor se depara não apenas com a tarefa de transmitir conhecimentos, mas também com o desafio de lidar com algumas lacunas no conhecimento, situações que muitas vezes fogem do nosso controle. Ao questionarmos os participantes sobre a experiência de não saber responder às perguntas dos estudantes, emergem reflexões que mostram diferentes formas de lidar com essas situações, evidenciando como o “não-saber” pode se tornar um potente instrumento de aprendizagem e crescimento profissional.

Ao pensar sobre isso, quando questionamos os professores sobre a ocorrência de uma falta de saber sobre algum conteúdo, em um total de 6 professores, 5 deles afirmaram que já aconteceu de os alunos fazerem perguntas que eles não souberam responder e apenas 1 professora respondeu que nunca aconteceu.

Não, na minha área não. Porque assim, eu já trabalho há 24 anos. Então, é igual eu falo, na minha época de faculdade, eu admirava uma professora, nossa, como ela é inteligente. Nossa, como ela é sábia, nossa. E aí depois, quando eu fui começando a trabalhar, eu observei que os livros trazem um negócio mastigado, né? O caminho que você tem que fazer, tem o manual do professor, os livros vêm com resposta. E quando você repete aquilo ali, cinco anos, você já sabe. (Helena)

Já sim. Eu falei assim: “olha, eu não sei, mas na próxima aula vou trazer”. Pronto, desse jeito. (Gabriela)

Várias vezes, várias. Eu acho legal que eles não ficam assim “nossa, professora, você não sabe”. Porque olha a situação, eu dou aula de Inglês para o nono ano,

e eu dou aula para eles desde o sexto ano, de Artes. Então eles já me conhecem. Quando chegou o início do ano eu cheguei assim “olha gente, agora eu sou English Teacher, mas vocês vão ter paciência comigo”. Os outros alunos que eu tenho são menorzinhos, então, se eles me perguntam uma coisa que eu não sei, eu falo “calma aí, vamos olhar aqui”, e eles compreendem muito bem. Então, não tive nenhum problema do aluno falar “nossa, você não sabe?”. Nunca passei por isso não. (Stella)

Perguntas, não, nunca, nunca tem. Infelizmente, eu queria ter. Não tem muito. Exemplo de uma coisa, sim. Mas assim, eu não sou detentor do saber. E eu sou bem claro assim. Se eu não sei, é melhor eu consultar. (André)

Já, como eu falei. Às vezes, sim. Perguntas que iam surgindo dentro de apostilas que vinham algumas questões, né? Alguns questionamentos que a gente ficava na dúvida. Não é que não sabia, mas gerava aquela dúvida, será que isso aqui tá certo? Será que não tá? Então, ao invés de falar a resposta, falar que estava certo, eu preferia pesquisar antes. (Sofia)

Já. Mas eu ia lá e pesquisava. Quando a gente não tinha acesso a internet, hoje na sala de aula, você pode ali, ligo o computador, tem internet, você mesmo estuda com ele. É a sala invertida, né? Às vezes você deixa ele também pesquisar. Quando a gente tem oportunidade e dá tempo. Mas muitas vezes, eu levo isso de boa. Hoje eu não tenho mais medo, já tive. Já me encarei assim, “nossa, que vergonha”. Mas eu acho que a gente não precisa ser assim tão certinho. A gente tem que buscar, lógico, a resposta. O aluno quer a resposta e é obrigação nossa, mas eu não me apego mais igual antes. Já sofri muito com isso. (Marcela)

Ao analisar as falas dos participantes, evocamos novamente a concepção de saber e não-saber. Quando perguntados, todos se referem ao saber relacionado ao conteúdo, ou seja, aquele saber do conhecimento (Pimenta, 1997), afirmando que a falta desse saber já fez parte da prática deles, mas que quando acontece, todos assumem, pesquisam e levam a resposta para a turma, às vezes até no mesmo momento, com o apoio tecnológico. Assim, relembremos Coelho (2022) quando se encontra com o pensamento crítico de Sócrates, o mesmo analisado por Damo (2015) que afirma a necessidade da presença do saber para compreender o não saber. Ou seja, as professoras e o professor apenas conseguem identificar a falta de uma informação quando muitas outras estão já internalizadas por elas e ele, confirmando também a ideia de Coelho (2022) em que o erro, ou nesse caso, a falta de um saber, leva muito mais ao aprendizado do que o saber já intrínseco e propriamente dito.

Com base nas falas dos participantes, percebe-se que as situações em que o professor não tem uma resposta imediata fazem parte do cotidiano escolar e não diminuem sua competência profissional. Pelo contrário, quando o educador reconhece suas dúvidas, demonstra responsabilidade e autenticidade diante dos alunos. Essa atitude

contribui para humanizar a figura do professor e reforça a ideia de que o conhecimento é sempre algo em construção. Assim, admitir que não se sabe tudo passa a ser também um gesto de humildade e amor, pois mostra aos estudantes que aprender é um processo contínuo, feito de curiosidade e muito estudo.

6.2.7 Experiência do não-saber como aluno

Quando trabalhamos com a educação, frequentemente nos recordamos de professores e profissionais que passaram por nossa vida e muitas vezes nos marcaram. Ao perguntar para os participantes se lembram de algum professor que mostrou que não sabia algo ou afirmou que sabia, mas estava errado, me lembro de uma situação participar específica que aconteceu nos últimos anos do meu curso de licenciatura. Em uma aula, um professor estava discutindo sobre os tipos de sujeito e afirmou que “eles” seria um sujeito oculto quando eu e meus colegas tínhamos a certeza que aquele se referia ao sujeito indeterminado. Porém, como era um professor conhecido por ser rígido e de difícil conversa, questionamos inicialmente, mas ele não negou a informação dita inicialmente, insistindo em sua fala.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a prática docente, é inevitável pensarmos nas relações que construímos com aqueles que nos ensinaram e nos inspiraram ao longo da vida. As memórias sobre professores e suas atitudes, acertos e erros, tornam-se parte da nossa formação enquanto educadores e seres humanos. Neste contexto, ao perguntar aos participantes da pesquisa se lembravam de algum professor que demonstrou não saber algo ou que afirmou algo incorreto, algumas lembranças surgiram na mente, algumas marcadas pela rigidez e pela falta de diálogo, outras pela empatia e pela humanização do ato de ensinar. As falas e memórias dos participantes revelam não apenas diferentes experiências vividas em sala de aula, mas também reflexões profundas sobre o papel do erro, da humildade e da abertura no processo educativo, evidenciando como esses momentos contribuem para a construção de uma docência mais sensível, crítica e humana.

Foi no primeiro ano do ensino médio, professora de literatura. Depois eu encontrei com ela (...) e aí ela falou que ela não tinha experiência, que colocava numa turma que tinha 60 alunos. Eu dei aula para 63 alunos. As escolas particulares sempre estavam lotadas. E a gente dava conta. A gente dava conta porque eram cinco que não queriam nada. Eram quatro que não queriam nada. Então você conseguia, ainda existia um respeito ali. Então ela falou que ela não sabia, que não era para ela ter começado no primeiro ano. Então, assim, eu tenho colegas que começam hoje, a gente fala, começa com os pequenos. Porque os

pequenos têm menos conhecimento, eles precisam de menos, né? E aí você vai ter tempo de buscar aquilo ali. (Helena)

Na fala de Helena, podemos ver também um pouco sobre a desvalorização da docência e a carga de trabalho pesada dos professores. Como foi discutido por meio de uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2021), o número de alunos por sala no Brasil é muito maior do que em outros países, o que aumenta a quantidade de trabalho e dificulta a atenção individualizada para os alunos, além de esgotar fisicamente e mentalmente o professor.

Não, não lembro. Não lembro porque eu sou difícil de gravar essas memórias afetivas antigas. Não lembro. (Gabriela)

Não, não. Eu dei muita sorte. Eu sempre tive professores muito bons. Tanto na escola pública, estudei em escola particular também, fora daqui, na faculdade. Nunca tive um professor que eu posso dizer que não sabia, que não dominava. (Sofia)

Gabriela e Sofia afirmam que não se lembram de nenhuma experiência em particular.

Já aconteceu comigo. Eu estudei com o professor que ele sabia muito, ele sabe muito. É uma sumidade no que ele faz. Morou 15 anos nos Estados Unidos, trabalhou pro governo americano, né? E um dia, uma palavra ele sabia falar mas não sabia escrever. Deu aquele lapso de memória. E eu era muito assim, eu não me permitia o engano, errar. Eu tinha essa cobrança muito grande comigo. Quando ele falou assim “espera aí que eu não lembro como escreve”. Aquilo ali me deu um pouco de tranquilidade, sabe? Eu fiquei muito assim “nossa, ele é meu professor, ele teve esse gesto e eu me igualei, assim, eu consegui chegar perto. Nossa, professor, ele é humano, né?”. Eu senti assim, nossa, que legal, por saber que ele é uma sumidade e tal. Aquilo ali me deixou confortável. Porque na época, eu dava aula na particular, e eu acordava às 5:00 da manhã, estudava, depois eu saía às 7:00, estava até 9, 10 horas. Assim, eu sentia que não podia errar. E aí foi quando ele fez isso, eu pensei se ele sente assim, ele humanizou para mim, ficou mais acessível. (André)

Na verdade, eu tive uma professora de português que ela errava claramente. E ela era bem severa, rígida. Uma coisa que eu lembro positiva dela, foi que ela me ensinou a ler com postura. A olhar sempre para as pessoas, estar lendo e olhar. Tipo, ela errava, às vezes ela falava alguma coisa que a gente via que não era aquilo. Mas o professor antes a gente respeitava muito, né? Eu acredito que hoje também. (Marcela)

Nas falas de André e Marcela é possível perceber o quanto o “erro” ou a falta de um saber por transformar e influenciar a perspectiva de um estudante. André venerava um professor e tinha muita dificuldade de assumir lacunas de conhecimento. Porém, quando aquele professor se mostrou humano, ele entendeu que está tudo bem não ter domínio completo de tudo e que lapsos podem acontecer, já que somos imperfeitos. Sendo

assim, Marcela já oferece um ponto de vista em que era perceptível o erro da professora, mas ninguém desafiava a profissional, principalmente por falta de espaço para tal. Com isso, vemos a importância também do saber da experiência (Pimenta, 1997), já que Marcela e André perceberam o que poderiam fazer com seus futuros alunos, principalmente sendo abertos e humanos com eles, admitindo quando há lacunas. Vemos também a importância de sermos professores com amor, como diz hooks (2021), dando abertura aos nossos alunos para que questionem, quando há fundamento, e sejam pessoas empáticas para que consigam construir o saber de forma eficaz e coletiva.

Sendo assim, ao analisarmos as experiências compartilhadas pelos participantes, percebemos que o reconhecimento das limitações e dos erros por parte do professor pode se tornar um importante aprendizado, tanto para os alunos quanto para o próprio docente. As situações relatadas evidenciam que o ato de ensinar vai além da transmissão de conteúdos: envolve também a construção de vínculos, o exercício da humildade e a valorização da troca de saberes. Quando o professor se mostra humano, aberto a aprender e disposto a dialogar, ele fortalece o processo educativo e inspira seus alunos a compreenderem o conhecimento como algo dinâmico e coletivo, em constante transformação.

6.2.8 Emoções ligadas ao não-saber

Ao abordar o tema das emoções docentes diante do “não-saber”, é possível compreender como cada professor lida de forma singular com as situações em que não possui uma resposta imediata. As reações emocionais que emergem nesses momentos revelam muito sobre a relação que cada educador estabelece com o conhecimento, com o erro e com as próprias expectativas profissionais. Ao serem questionados sobre o que sentem quando não sabem responder algo, os participantes expressaram emoções que variam entre curiosidade e entusiasmo, até vergonha, culpa e insatisfação. Essa diversidade de respostas demonstra que o não-saber pode ser vivenciado tanto como uma oportunidade de aprendizado e crescimento quanto como um motivo de autocrítica e desconforto, refletindo as múltiplas dimensões afetivas presentes na prática docente.

Quando as professoras e professor foram questionados sobre as emoções que normalmente experienciam quando não sabem responder algo, as mais aparentes foram:

1 – Curiosidade/ entusiasmo

Eu não tenho nenhuma reação, nenhum sentimento, nenhuma dessas questões, não. Eu levo de boa. (...) Tipo assim, um vazio e... Curiosa. Tipo, eu preciso saber isso. Eu vou lá, eu pesquiso e eu falo isso pra eles. Falo “nossa gente, engraçado, não sei isso, vou estudar isso”. Eu não vejo como vergonha. Eu não vejo como uma lacuna. Eu vejo como um processo. Aquilo ali eu não dei conta. (Helena)

Curiosidade. Uma ansiedade que dá pra querer saber aquilo que eu fiquei em dúvida. Mas a culpa nunca. Eu nunca ensinaria uma coisa que eu não tenho certeza para o aluno. Nunca passei nenhuma resposta, nunca expliquei algo que eu não soubesse. (Sofia)

2- Vergonha/ culpa/ insatisfação

Eu sinto que eu preciso melhorar ainda. Eu sinto que eu preciso melhorar muito ainda. Eu me cobro muito. (Gabriela)

Então, eu me sinto um pouco “cara, como eu não sei isso?”, né? Mas eu tento me permitir não saber também. Eu acho que é normal, porque, cara, eu fiz 5 anos de Artes, fiz pós em Artes, mestrado em Artes e tem coisas que eu não sei, imagina uma faculdade que eu fiz totalmente EAD, e que não tinha aulas síncronas? Então eu me permito errar. (Stella)

Quando acontece assim, mesmo que eu dê uma resposta, que eu sinto que poderia ter sido mais substancial, eu fico culpado, um pouco assim. Poxa, sabe, eu estou meio que sonhando, sabe? Eu não estou atendendo à altura. Dá essa culpa, sim. Essa culpa é coisa da gente, de bobeira da gente, né? (André)

Às vezes ficava brava, tipo assim, comigo mesma, né? “Poxa, a menina tá me cobrando, que vergonha”. Mas é uma experiência, cada dia mais a gente aprender. Às vezes, envergonhada. Culpada não. Porque foi muito bem trabalhado isso, que a gente tem que aprender mais, tem que estudar mais, que a gente nunca vai saber de tudo. Porque o maior desafio, de não saber de tudo, é lidar com as pessoas, para mim. (Marcela)

Ao compreender que as emoções são “[...] disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” (Maturana, 2002, p.15), refletimos o quanto o que sentimos quando o não-saber propriamente dito ocorre vai ditar o que iremos fazer com aquela situação. Se sentimos curiosidade ou entusiasmo, como Helena e Sofia, provavelmente passaremos um tempo pesquisando sobre mas de uma forma positiva, já que não há carga emocional negativa. Porém, a pesquisa mostra que a maioria dos professores sente vergonha, culpa ou insatisfação pessoal em relação à própria conduta, como se fosse parte de suas “obrigações” saber determinado assunto. Assim, se a busca por alguma informação ocorrer, será provavelmente por meio de uma sobrecarga emocional negativa e a resposta poderia não ser tão eficaz quanto seria quando estamos pesquisando por pura curiosidade e vontade de aprender.

Em consonância com as respostas dos professores, Nogueira (2010) discute sobre o mundo moderno e a crescente necessidade de estarmos no controle de tudo o tempo inteiro, o que ultrapassa o limite de qualquer ser humano. Em seu estudo, o autor constata o medo de não ser suficiente como um dos mais aparentes para os professores. Esse medo de não ser o bastante para seus alunos é muito demonstrado na fala dos professores, muitas vezes se culpando por não conseguirem dar uma resposta imediata para seus alunos. Porém, precisamos compreender que o ser humano é limitado e o conhecimento é infinito, mas não significa que podemos parar de buscar o saber mais.

Dessa maneira, ao analisarmos as diferentes emoções relatadas pelos professores, percebemos que o “não-saber” pode se tornar um importante ponto de reflexão sobre a docência e o processo de construção do conhecimento. Quando encarado com curiosidade e abertura, ele impulsiona o aprendizado contínuo e fortalece a relação entre professor e aluno. Por outro lado, quando é vivenciado com vergonha ou culpa, pode gerar insegurança e dificultar o crescimento profissional. Assim, reconhecer o “não-saber” como parte natural da prática docente é essencial para que o educador se permita aprender junto com seus alunos, compreendendo que ensinar também é um exercício constante de humildade, descoberta e transformação.

6.2.9 Ser desafiado em sala de aula e tempo de serviço

Ao refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, torna-se evidente que as percepções sobre o que significa “ser desafiado” mudam com o tempo e com a experiência acumulada. Quando questionados sobre momentos em que se sentiram testados, a maioria dos participantes retomou lembranças do início da carreira, período em que a insegurança e o confronto com a realidade da sala de aula são mais intensos. Esse ponto confirma as fases do ciclo de vida docente propostas por Huberman (2000), que indicam o início da profissão como um momento de adaptação e sobrevivência. Assim, compreender essas experiências é essencial para reconhecer o quanto o amadurecimento profissional transforma a forma como os educadores lidam com situações desafiadoras, tornando-os mais seguros, flexíveis e conscientes de seu papel no processo educativo.

Ao perguntar para os participantes se eles já se sentiram desafiados, percebemos que a maioria retoma suas experiências iniciais, já que a maioria dos entrevistados

possuem mais de 20 anos de serviço. Com isso, visualizamos a grande diferença entre experiência inicial e as fases finais do ciclo de vida profissional defendido por Huberman (2000).

Sim. Na escola pública, acontece muito isso. De aluno testar a sua paciência. Testar até onde você vai. Conteúdo não. Não. Eu não vejo. Quando eu comecei a trabalhar, que eu tinha 25 anos. Então, assim, eu dei aula para o EJA, né? Minha primeira turma foi de EJA. Tinha gente mais velha que eu. Então, os alunos nem sabiam mais do que eu, mas eles não acreditavam que eu soubesse. Mas assim, eu sempre fui muito esperta. (Helena)

Não, não. Nem quando eu comecei a dar aula de inglês, que eu tinha muito medo, e eu peguei na escola, que era (NOME DA ESCOLA), que foi assim, o início (NOME DA ESCOLA), onde todo mundo tinha referência. Lá, eu lembro que eu fiquei um pouco temerosa. (Gabriela)

No início eu me senti. Mas eu fico muito feliz, porque eu vejo na prefeitura aqui de Castelo que eles sabem muito inglês. Porque eles começam a ter inglês desde a creche. Isso é muito importante. Você vê que são alunos que não fazem inglês fora. (Stella)

É, sim, sim. Eu já me senti muito desafiado quando eu comecei assim, na metade, anos atrás, né? Tinha uns alunos que faziam (NOME CURSO DE INGLÊS) aqui e aí eu fui dar aula e era o tempo todo me testando. Uma vez até falaram “ride”, carona, né? Aí eu falei “lift”, que também é carona. Nossa, quando eu falei que “lift” era carona, começou. Fui bombardeado. Porque era uma outra forma de falar. Mas o garoto que fazia, ele me pressionou e começou a debochar, praticamente debochar, de sabe nada, entendeu? Era assim. Passei alguns perrengues nesse sentido. Esse pânico, esse medo, era disso. Você se testava. Será que eu sou capaz mesmo? Se levava a questionar, sabe? Mas foi a época que eu mais estudei e que eu mais sabia. (André)

Ah, sim. Principalmente no início da minha carreira. Eles faziam umas perguntas achando que a gente não ia saber responder, né? Eles falavam: “nossa, mas como você dá aula nessa idade?” Eu dei aula para EJA também, que eu dava aula para senhores e senhoras muito mais velhos que eu também. Mas os que mais desafiavam eram os jovens. Mas nunca passei aperto. (Sofia)

Sim, com um aluno, por exemplo. Porque se você está no meio de uma aula de inglês e o menino vira para você e pergunta uma palavra em português que não tem nada a ver com o assunto para te desafiar e você já saber que ele já fez isso com outros professores, que ele tem feito isso durante as aulas, é chato, né? Fica desagradável. Você fica sempre armada. (Marcela)

Dessa forma, vemos o quanto o início da carreira pode ser desafiador. Segundo Huberman (2000), os 3 primeiros anos de experiência, a entrada na carreira, são marcados pelo confronto inicial, quando o profissional se depara com o “choque de realidade” e luta para “sobreviver” no meio educacional. Quando analisamos as falas acima, percebemos que quando se é novo, os alunos não acreditam que você seja capaz de ter o

conhecimento e estudo necessário para estar ali, principalmente quando os alunos são mais velhos, como acontece com os estudantes de EJA, como Sofia e Helena demonstraram.

Dessa forma, quando questionamos se a forma como eles lidavam com as perguntas e não sabiam mudou de acordo com o tempo que passou e 100% dos participantes responderam que tudo mudou, principalmente por causa da segurança que adquiriram ao longo dos anos.

Mudou. Quando eu não sabia, quando eu não sabia, eu me sentia desafiada a saber. E eu me sentia culpada por estar ali e não dar aquilo que eles estavam precisando. Hoje, eu não tenho mais tantas brechas. E se alguma coisa acontece nesse sentido, eu tenho segurança que isso não é um problema, que ninguém é perfeito, e que eu vou buscar a resposta e vou levar. (Helena)

Nossa, hoje eu tenho muito mais segurança. Segurança acima de tudo. Muita segurança para os imprevistos, para os acontecimentos. Hoje eu sei lidar bem melhor e bem mais tranquila. (Gabriela)

Mudou. Porque como eles acabam sempre perguntando as mesmas coisas, eu agora já tenho mais segurança. Eu já sei responder melhor. E assim, às vezes é o mesmo aluno que pergunta a mesma coisa. (Stella)

Na minha época, lá atrás, igual eu falei. É chato a gente falar, mas a gente é de uma de uma geração onde a cobrança, a cobrança primeiramente da gente mesmo, sabe? É mais severa em relação a gente. Então, quer dizer, eu vou me exigir para eu poder entregar legal. Hoje em dia, hoje em dia eu acredito que não tenha, acredito que tenha mudado, porque muitas coisas que a gente vê hoje em dia, que muita galera nova, eles já sabem o final do filme. Então já não se matam tanto quanto se matavam. Então, assim, é tudo mais pensado, mas leve. Porque viram que o pessoal que se mata muito, está todo mundo estressado, tomando tarja preta, está separando casamento, ou está infartando, tá bebendo. Então acho estão vendo o final do filme, tipo assim “quero isso pra mim não”, entendeu? “Eu não quero isso pra mim, então, assim. Eu vou pisar no freio”, e eu acho que tá certo também. Agora, a gente que já está aqui, a gente tem um nome a zelar, né? Então, já fiz até aqui, não vou parar. Já está acabando, então vamos fazer legal. Mas é puxado. (André)

Tudo vai sendo melhorado com o tempo, vai sendo aperfeiçoado, lógico. Eu não entro na sala de aula igual entrava antigamente que eu ficava assim, logo no início, que eu olhava turmas de 60 alunos, 50 alunos que eu tinha no pré vestibular. Eu assustava um pouquinho porque eu tinha que mostrar muita segurança. Mas hoje eu entro numa sala tranquilamente. Eu brinco que se eu tiver que falar para um monte de gente fora da sala de aula, eu não consigo. Eu falo que não, mas não sei. Mas depois que eu entro na sala de aula, pode ter 100, pode ter 80. Não me importa. Eu vou dar aula tranquila. Então, no início, eu acho que a gente fica um pouco inseguro, né? (Sofia)

Era mais difícil. Eu aprendi muito. Porque tinha que planejar muito mais tempo, eu planejava muito mais. Meu caderno era lotado. Hoje as coisas, têm muitas coisas prontas, né? Na internet, em bancos de dados. Hoje eu faço uma prova, tipo assim, não me suga tanto. Antes, eu demorava 2 horas e meia para montar uma prova. (Marcela)

Ao analisar as falas, como a maioria dos participantes estão na fase de diversificação ou na fase de serenidade (Huberman, 2000), podemos analisar que agora os professores são menos sensíveis à opiniões alheias e também apresentam um grau de ambição menos elevado, uma vez que eles já conseguem prever as situações que podem vir a ocorrer na sala de aula. Muito disso também se liga novamente ao saber da experiência e o saber pedagógico (Pimenta, 1997), quando o professor já entende o que funciona e o que não funciona, como lidar com imprevistos e como tratar diversos assuntos, já que a maioria deles já foi trabalhado muitas vezes.

Dessa forma, ao observarmos as falas dos participantes, percebemos que os desafios vivenciados no início da carreira foram fundamentais para a construção da confiança e da autonomia que hoje demonstram. Com o passar do tempo, os professores aprendem a lidar com imprevistos, a compreender melhor o comportamento dos alunos e a reconhecer seus próprios limites sem que isso afete a sua prática. Essa maturidade evidencia a importância do saber da experiência, que se consolida ao longo dos anos e possibilita uma atuação mais tranquila, confiante e equilibrada. Assim, o que antes era fonte de insegurança e tensão passa a ser visto como parte natural do processo de crescimento profissional e pessoal do educador, além de o impacto emocional também ser menor, principalmente as emoções experienciadas negativamente na profissão.

6.2.10 Um conselho ao professor que fui

Ao concluir a entrevista, convidamos os professores a voltarem no tempo e oferecerem um conselho a si mesmos no primeiro dia de aula de sua primeira turma. Esse pedido, mais do que uma simples reflexão, representa um momento de reconhecimento e valorização da própria trajetória. Cada resposta traz à tona sentimentos de aprendizado, superação, amor e também os desafios que fazem parte da profissão docente. Ao revisitarem o início de suas carreiras, os educadores revelam o quanto cresceram, amadureceram e se transformaram ao longo dos anos, mostrando que ser professor é um processo contínuo de descoberta, fortalecimento e dedicação a um propósito que vai

muito além de ensinar conteúdo. Deixaremos aqui as respostas como forma de reflexão para que tenhamos uma profissão mais empática e carregada de apoio e amor.

Pra eu lidar com as adversidades, porque muitas apareceriam, mas que eu seria capaz de superar todas elas, que é o que acontece hoje, é o que aconteceu a vida inteira. De você ter muitas adversidades, não ter situação favorável, não ter material, e você não desistir. (Helena)

Eu acho que eu tinha a mesma linha. Eu acho que eu teria a mesma linha. Da (NOME) que começou com medo e com o passar dos anos foi melhorando. Foi estudando mais, foi tendo mais segurança. Então, assim, se eu pudesse voltar atrás, você mudaria alguma coisa? Não, a (NOME) brava, que a gente precisava ser brava para dar com uma conta. Mas, que amava os alunos dela, que amava a profissão. As pessoas que olhavam para mim realmente viam que eu gostava. Eu falo, sou apaixonada. Eu não me vejo em outro lugar que não seja a sala de aula. Então, assim, o conselho que eu daria? Eu acho que eu não mudaria nada. Continuaría daquele jeito, melhorando a cada ano, buscando a cada ano ser melhor. (Gabriela)

Não dê aula de inglês. Eu não gostei de dar aula de inglês. Eu achei um desafio desnecessário para mim mesma. Porque eles não valorizam, principalmente os mais carentes. Eles acham muito distante da vida deles. Poxa, eu tenho um sobrinho que a mãe dele já foi várias vezes pros Estados Unidos, já foi pro Chile, já foi pra Argentina. Já foi pra fora várias vezes, ou seja, é uma pessoa que tem condição. E ele fala que inglês não serve para nada porque ele nunca vai sair do país. Então imagina um menino carente. Porque eles falam para mim “nossa não entendi nada. Ai, professora, eu nunca vou aprender inglês, por que eu nunca vou sair pra fora”. Então eu não gostei dar aula de inglês. Eu não gostei porque em sua maioria eles não valorizam. Eu preferia ter continuado dando aula de artes ou então português. Porque é bem menos turma. São 5 aulas por semana, então você pega 4 turmas e perfeito. Eu tenho 11 turmas de inglês e eu tenho 13 aulas só, entendeu? Então eu não gostei. Talvez o ano que vem eu tenha uma visão diferentes disso, mas eu não pretendo continuar. (Stella)

Não se cobre tanto, não se cobre tanto. Seja feliz. Sei lá, é uma pergunta tão complexa. Assim, eu não sei, porque o que eu sou hoje é um reflexo do que eu fui lá atrás, né? Se eu fizesse diferente, será que eu teria esse resultado? Eu acho que tem gente que pode achar que é um resultado bom, outro pode deixar um resultado ruim, mas pra mim eu tenho orgulho assim, sabe? É, seria assim, cara, força, força, vai fundo. Seja você e acredite, sabe? Acho que é isso aí. Porque é um misto, sabe? É um misto de coisas boas, é muito bom. É um cansaço, mas é um cansaço que você tomou banho, descansou e no outro dia você vê os olhinhos brilhando, sabe? É uma coisa que me motiva. É muito complexo falar de educação, porque a educação é viciante, é apaixonante, e ao mesmo tempo é complicado. Hoje em dia está muito em cima da escola, todo mundo jogando na escola, família na escola, tá tudo em cima. (André)

Tenha força e fé que vai dar certo. Eu sempre falo isso. Vai dar certo. Às vezes você se chateia com alguma coisa ou você acha que que é frustrante sair de uma sala de aula, que parece que ninguém está aprendendo. Mas aí, no dia seguinte, a sua aula é ótima. É muito relativo. Tem dia que eles estão diferentes. Então eu

sempre penso, vai dar certo. Hoje não deu? Hoje não foi do jeito que eu queria? Mas vai dar certo. Eu penso isso. A gente não pode desistir. Se você quer continuar sendo professor, você não pode desistir, porque se você começar a desanimar e tal, aí é melhor você largar realmente e buscar outros caminhos. Porque ser professor não é fácil. Você conseguir tudo o que você tem que ter para ser professor não é fácil. Você tem que ter conhecimento, você tem que dominar o conteúdo, você tem que dominar a turma, você tem que ter jogo de cintura, tem que saber trabalhar. (Sofia)

Sorrir menos, dar menos liberdade. Porque quando eu cheguei, era muito nova e eu já dava aula para os mais velhos, EJA, na roça a gente trabalhava na roça. Mulheres já, tinha as meninas de uns 18 anos que às vezes tinha parado. Mas como eu era quase da idade deles, eu era muito nova, tinha 23 anos. Os meus alunos tinham 17/18 anos. Eles davam em cima de mim, e eu estava casada, recém casada. E aí eu tive, tipo assim, muito problema, porque eu não sabia ainda ter aquele jogo de cintura. E eu não dava, querendo não, eu não dava autoridade. Os outros professores eram os mais velhos, tinha professor de mais de 30 anos, eu era a mais novinha. Então eu tive essa dificuldade porque eu queria ser simpática e porque eu não sabia ser grossa. Depois de uns 5 anos, eu fui pegando melhor. Mas os primeiros anos foram os mais difíceis, acho que pela idade. Às vezes, as pessoas acharem que eu estava dando liberdade, mas eu não estava. Era simpatia, era uma pessoa que não queria ser grossa porque eu estava chegando, eu não sabia ser grossa. (Marcela)

Dessa forma, ao ouvirmos os conselhos que cada professor daria a si mesmo, percebemos o quanto a trajetória docente é marcada por amadurecimento, resiliência e amor pela profissão. As experiências vividas, com seus acertos e desafios, tornam-se fonte de sabedoria e inspiração para aqueles que continuam acreditando no poder transformador da educação. Os relatos mostram que, apesar das dificuldades, o ato de ensinar permanece como um exercício de fé, empatia e esperança. Assim, ao olharem para o passado, os professores reafirmam o compromisso com uma prática mais humana, consciente e carregada de significado, lembrando que cada etapa do caminho contribui para a construção do educador que são hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender as opiniões, emoções e estratégias pedagógicas dos professores frente à um não-saber docente. É imprescindível relatar que poucas foram as pesquisas encontradas inicialmente sobre o tema proposto e as que encontramos (Septímio, Mendes e Costa, 2018; Mendes, Neto e Septímio, 2016; Weber e Strohmer, 2017; Zibetti, 2004 e Nogueira, 2010) não apresentavam o tema como era buscado na presente pesquisa, a qual relata um não-saber advindo do saber relacionado ao conhecimento, ou seja, o saber do conteúdo propriamente dito.

Sendo assim, este estudo conclui, por meio de entrevistas individuais com um total de 5 (cinco) professoras e 1 (um) professor da rede pública municipal da cidade de Castelo – ES, que o não-saber está intimamente ligado com a prática docente e se faz presente no cotidiano de todos eles, contando com a maioria afirmando que já experienciou uma situação em que os professores não souberam responder as perguntas de seus alunos. A maioria dos professores relata que busca solucionar as dúvidas junto com seus alunos e se não for possível, busca em casa e retorna com a resposta para eles no outro dia. Ademais, percebemos que cada profissional reage aos contextos de forma diferente, alguns com medo e outros com curiosidade e entusiasmo. Além disso, compreendemos a necessidade de admitirmos e afirmarmos que não sabemos algo é essencial para uma relação sincera e respeitosa com os alunos, além de tornar os professores críticos e curiosos com a realidade das salas de aula.

Dessa forma, entendemos também que as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa contam com uma dificuldade extra ao entendermos que é algo inacabado e em constante evolução. Além disso, percebemos que a língua estrangeira pode contar com uma pressão um pouco maior por se tratar de algo não muito próximo do contexto dos alunos, levando-os a testarem os professores com dúvidas “aleatórias”, principalmente por meio de um preconceito de que só se aprende inglês no exterior. Porém, apesar de muitas vezes os professores se sentirem testados pelos alunos, é necessário admitir que não somos dicionários ambulantes e que muitas vezes não saberemos termos ou questões específicas que os alunos levam para a sala de aula. Porém, apesar de precisarmos admitir uma lacuna no conhecimento, é de extrema importância que tenhamos sim um conhecimento suficiente para trabalharmos o conteúdo em sala de aula e não ficarmos apenas presos ao que os livros didáticos apresentam. O saber mais do professor vem do saber além do que está descrito e na confiança em que se passa para o aluno. Não saber algo não significa que o professor é ruim ou insuficiente, mas que ele também é humano e está em processo de aprendizado contínuo e infinito, porém também é aquele que entende o que está disposto a ofertar para seus estudantes.

Além disso, seguindo a lógica do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2000), conseguimos atestar, a partir da fala dos professores sobre suas experiências atuais e iniciais, que a insegurança, o medo e a pressão por não saber algo é mais forte e tem mais efeitos no início da carreira, quando o profissional ainda se sente muito testado pelos alunos, principalmente quando oferece aulas para pessoas mais velhas do que ele, como pode acontecer na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em

cursinhos, por exemplo. Além disso, os anos de experiência podem ajudar pelo professor já ter passado por situações semelhantes e já conhecer todos os trâmites e como as escolas funcionam. Por isso, salientamos a importância do apoio entre professores, essencialmente para aqueles que estão começando a carreira, que muitas vezes não conhecem a escola, os pais e os alunos e precisam de orientação, cuidado e atenção.

Ao longo das análises, foi possível perceber que o não-saber, muitas vezes visto socialmente como uma fragilidade, desperta nos professores um conjunto complexo de emoções. Entre elas, destacam-se a curiosidade e o entusiasmo, que se manifestam quando o educador reconhece o desconhecido como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. Esses sentimentos revelam o caráter formativo da docência, marcado pelo desejo de aprender continuamente e pela abertura ao novo. Por outro lado, emergem também emoções como o medo, a culpa e a insatisfação, frequentemente associadas à cobrança social de que o professor deve deter todo o conhecimento e também a autocobrança, na qual o professor se sente insuficiente e não merecedor de seu posto. Essas emoções evidenciam o peso das expectativas impostas à profissão e o conflito entre a realidade da sala de aula e dos inúmeros questionamentos que podem acontecer. Refletir sobre essas emoções permite compreender que o ato de ensinar não se sustenta na ilusão de saber tudo, mas na humildade humana, a capacidade de reconhecer limites, transformar dúvidas em aprendizagens e acolher o erro como parte essencial do processo educativo. Diante disso, aferimos que apesar de muitas vezes as emoções negativas tomarem mais espaço quando o não-saber acontece, devemos nos aceitar como seres em processo e entender que o inacabado nos leva ao saber mais.

Ademais, ser professor é antes e acima de tudo ser humano, o que significa estar cheio de emoções, vontades e opiniões. Em relação a isso, constata-se que o maior desafio de ser professor, segundo os relatos analisados, está diretamente ligado às transformações comportamentais e sociais que atravessam o ambiente escolar. A indisciplina, a falta de interesse dos alunos e a presença constante da tecnologia em sala de aula são fatores que testam diariamente a paciência, a criatividade e a capacidade de adaptação docente. Muitos professores relatam a sensação de competir com os celulares e com o imediatismo das redes, o que exige novas estratégias de ensino e formas mais dinâmicas de envolver os estudantes. Aqui, relembremos o quanto o Burnout é comum entre professores (Gonçalves, 2023) e o quanto precisamos nos atentar aos desafios para que não se tornem insuportáveis e insustentáveis na docência. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, o afeto e o carinho demonstrados pelos alunos emergem como o maior

benefício e combustível da profissão. São nos pequenos gestos que o professor reencontra o sentido de sua prática e reafirma sua escolha pela docência. Essa relação afetiva faz com que o professor insista e não desista da educação. Porém, a necessidade de boas políticas públicas e melhores condições de trabalho fariam com que os benefícios fossem mais aparentes e mais fortes para os professores do que a vontade de desistir da carreira docente.

Dessa forma, torna-se possível compreender que a docência é atravessada por desafios complexos, mas também por experiências profundamente humanas e transformadoras. Entre o cansaço, as incertezas e as exigências de um contexto em constante mudança, o professor encontra no afeto, na curiosidade e na relação com seus alunos a razão de permanecer e ressignificar sua prática. Longe de ser apenas um transmissor de conteúdos, o educador se revela como um mediador de sentidos, alguém que ensina e aprende simultaneamente, movido pela esperança e pela crença no potencial do outro. Assim, reafirma-se que ensinar é um ato que ultrapassa o saber técnico — é um gesto ético, amoroso e político, capaz de manter viva a chama da educação como espaço de encontro, transformação e humanidade.

Ao concluir a pesquisa, entendemos a necessidade de oferecer aos professores condições viáveis de trabalho e apoio principalmente psicológico. Compreender e aceitar que aqueles taxados como os que deveriam saber tudo e dominar seus alunos por completo são na verdade humanos e passíveis de erro é fundamental para também perceber que o erro ensina, o erro busca e a falta de um conhecimento é apenas algo a ser aprimorado e buscado, e não um defeito inadmissível de alguém que está apenas tentando exercer sua profissão.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. No Brasil, 88,9% da população de 10 anos ou mais tinha celular em 2024. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44032-no-brasil-88-9-da-populacao-de-10-anos-ou-mais-tinha-celular-em-2024#:~:text=A%20posse%20de%20telefone%20celular%20subiu%20de%2077%2C4%25%20em,anos%20ou%20mais%20em%202024>

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora LTDA, 1994.

- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. HUCITEC, 2006.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª-edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: **Série Pesquisa em Educação**, v 10, p. 7- 41, 2005.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Rafaela dos Santos. **A síndrome de burnout em professores: sua relação com a satisfação no trabalho, fatores sociodemográficos e organizacionais**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo. Santos, p.72, 2023.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Salvador: **Paidéia**, 2003.
- hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 1ª ed, 2021.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: **Porto**, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Dia da Mulher: mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica*. Brasília: MEC, 27 jul. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica?utm_source=chatgpt.com#:~:text=No%20ensino%20fundamental%2C%20as%20mulheres,anos%20\(35%2C2%25\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica?utm_source=chatgpt.com#:~:text=No%20ensino%20fundamental%2C%20as%20mulheres,anos%20(35%2C2%25))

JANONE, Lucas. Estudos apontam que professores no Brasil trabalham mais que os de outros países. CNN Brasil, Rio de Janeiro, 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-aponta-que-professores-no-brasil-trabalham-mais-que-os-de-outros-paises/>

JÚNIOR, Jaime Nogueira Mendes; FERREIRA, Marcos César. Análise compreensiva: conceito e método. Rio Claro: **Geografia**, v.35, n.1, p.21-35, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Lucas Alves de Oliveira; INDIANI, Lidiane; OLIVEIRA, Priscila Maria Silva; DRESCH, Fernanda; FAVETTI, Itamar; WINK, Jaqueline Orth; WOLSCHICK, Adriane Teresinha Neumann; GUSATTO, Daiane; KNOLLSEISEN, Ana Cláudia Guaragni; SOEHN, Liane. Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. **Revista Caderno Pedagógico**. Curitiba, v.22 ,n.9 ,p.01-12. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Rio Grande do Sul: Artmed, p. 97-124, 2008.

MARTINS, Bárbara do Vale; SANTOS, Adriana Ramos dos; ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. *A feminização da carreira docente no Brasil: reflexões teóricas sobre relações de gênero e educação*. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 32, p. 66-87, jul./set. 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MENDES, Geovana M. L; NETO, Alaim Souza; SEPTIMIO, Carolline. O “não-saber” como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias**, v.17, n.46, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. Pelotas: **Cadernos de Educação**, 2008.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. Medo no cotidiano escolar de professores. Campo Grande: **Série Estudos**, n.30, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, nº 74, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. Minas Gerais: **Revista da Abralín**, v. XVIII, nº 1, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referencias. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n 52, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: **Nuances**, v.III, 1997.

PIRES, Maria das Graças Porto. **Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa: perspectiva formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.136, 2019.

SABER. *In*: Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=saber>>. Acesso em: 15 de set, 2023.

SANGUINET, Bruna Rodrigues. **O USO DO SMARTPHONE EM SALA DE AULA: A Percepção dos Professores de Uma Escola Pública de Nível Médio da Cidade de Santana do Livramento-RS quanto aos Efeitos do Uso do Smartphone na Aprendizagem de Alunos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2020.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos. A Intencionalidade Pedagógica e a Proibição do Uso do Celular nas Escolas Brasileiras. **Revista InovaEducaTech**. Ibiá - MG, v.1, n.1, Abr.2025.

SANTOS, Rodrigo Azevedo. Evasão de professores, sucateamento do ensino público e a desvalorização profissional no Brasil: causas, impactos e soluções. 2025. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **A angústia frente ao não saber: professores e alunos-já-professores entre impasses no ensinar-aprender.** [s/l], [s/d].

SEPTIMIO, Carolline; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; COSTA, Gilcilene Dias da. Habitantes temporários: o pressuposto epistemológico do (não)saber docente e a inventividade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. Esp. 13, n. 3, 2018.

SILVA, Fernando Moreno da. Acheugas ao fenômeno do empréstimo linguístico: redefinindo os termos empréstimo e estrangeirismo. **Revista Ícone**, vol 20, n.2, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria: **Educação**, v.39, n.1, 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, p.05-24, 2000.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. A pesquisa em educação e as contribuições da etnometodologia. Aracaju: **Educon**, v.13, n.1, p.2-13, 2019.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. Minas Gerais: **Paidéia**, 2003.

WEBER, Jean-Marie; STROHMER Julia. Quem tem medo do saber não sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. Curitiba: **Educar em Revista**, n.64, p. 49-69, 2017.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. A angústia no ofício de professor. Rondônia: **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.8, n.2, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *Entre o saber e o desafio: uma análise das percepções e emoções de professores de línguas diante do “não-saber” em contextos de ensino.*

Nesta pesquisa, pretendemos investigar o impacto das percepções, emoções e estratégias pedagógicas dos professores de línguas (portuguesa e inglesa) diante do fenômeno do “não-saber” sobre o conteúdo em suas práticas docentes cotidianas. Assim, pretende-se mobilizar percepções coletivas e individuais em relação ao que constitui o “não-saber” em seus contextos de ensino, identificar as emoções dos professores relacionadas às questões formuladas pelos estudantes que lhes colocam frente à percepção de um “não-saber” conteudista, visando compreender como as emoções de professores de línguas impactam a dinâmica da sala de aula e investigar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores quando se deparam com situações em sala de aula que lhes colocam frente a um não-saber sobre determinado assunto/conteúdo.

O motivo que nos leva a realizar tal estudo se justifica pela necessidade de compreender como os professores se sentem e lidam com a falta de conhecimento em suas práticas pedagógicas, além de oferecer aos docentes uma oportunidade de escuta, partilha de opiniões, inseguranças, experiências e principalmente apoio entre seus pares. Para tanto, nesta pesquisa, será realizado um grupo focal e entrevistas individuais semi-estruturadas com questões abertas envolvendo questões referentes às opiniões, emoções e experiências dos professores em relação ao não-saber.

O grupo focal e as entrevistas serão feitas de forma presencial em um dia, horário e local previamente agendados com os participantes através do e-mail pessoal após verificar todas as disponibilidades e analisar o melhor dia e horário estipulados. Somente os professores que aceitarem participar da pesquisa, via aceite a este TCLE digital, serão convidados a comparecerem para as entrevistas. O tempo de duração do grupo focal será de no mínimo 30 minutos e no máximo 60 minutos. As entrevistas não terão tempo pré estabelecido.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: possibilidade de invasão de privacidade; divulgação de dados confidenciais; tomar o tempo dos sujeitos ao responder ao grupo focal/entrevista; interferência na vida e na rotina dos sujeitos. Para minimizá-los garante-se que serão tomados todos os cuidados para que os dados obtidos no grupo focal e entrevistas sejam utilizados somente para os fins desta pesquisa, ficando a análise de dados restrita a estes instrumentos. Estes dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger sua privacidade, para tanto o download dos dados será feito diretamente em pasta específica do computador do pesquisador.

Com relação à interferência na rotina dos participantes, a discussão realizada no grupo focal e as respostas fornecidas na entrevista individual poderão ser editadas e

reformuladas por você a qualquer tempo, mesmo após finalização do período de realização das respostas estipulado no cronograma. Para evitar desconfortos, é garantida a liberdade de não responder questões - obrigatórias ou não - que sejam consideradas constrangedoras pelos participantes, tanto no grupo focal quanto na entrevista.

Com relação aos cuidados éticos, serão tomadas, ainda, as seguintes preocupações: o convite para participação na pesquisa por correio eletrônico será enviado somente ao destinatário, participante da pesquisa, para evitar a visualização por terceiros; antes de participar do grupo focal e da entrevista, será apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua anuência; ao participante é reservado o direito de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada, porém este acesso será fornecido somente após o seu consentimento.

Quanto às contribuições da pesquisa, consideramos que esta será fundamental para compreender de modo mais aprofundado os efeitos da percepção do não-saber docente e das emoções advindas dele nos contextos de ensino e sua influência nas práticas pedagógicas cotidianas e, assim, contribuir com estudos e práticas norteadas pela finalidade de promover uma profissão mais empática e apoiadora.

Os benefícios indiretos da pesquisa incluem a melhoria dos processos de ensino. Outro benefício é a possibilidade de os (as) professores (as) avaliarem qualitativamente as aulas por eles (as) desenvolvidas durante sua trajetória e de serem ouvidos quanto às possibilidades e desafios encontrados em sua experiência de ensino.

Para participar deste estudo, realizado de modo presencial, você não terá nenhum custo e não receberá, igualmente, qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Além disso, você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação resultante deste estudo e seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento, realizado de modo digital, será arquivado/guardado no computador da pesquisadora responsável e uma cópia digital

devidamente assinada pela pesquisadora será fornecida à você. Assegura-se que estes arquivos serão destruídos após o tratamento e análise dos dados e que não serão utilizados em outras pesquisas. Por fim, os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Ao preencher os itens abaixo você expressa a vontade de participar ou não da pesquisa e confirma que foi informado dos seus objetivos, de maneira clara e detalhada, e que teve esclarecidas todas as suas dúvidas. Está ciente de que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar. Declara que está de acordo em participar da pesquisa e que recebeu uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Victória Dal-cin Santolin

Endereço: Departamento de Educação. Avenida Purdue, s/nº - Campus Universitário – CEP: 36570.900 – Viçosa – MG – BR

Telefone: (28) 99923- 6334

Email: anasantolin@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

APÊNDICES

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Perguntas iniciais

- Qual é a sua formação?
- Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de línguas?
- Você começou a atuar na área antes de terminar a formação inicial ou depois? Me conte um pouco sobre suas primeiras experiências na sala de aula.

- Tanta gente acredita que ser professor é tão difícil e que é uma profissão tão desvalorizada. Por que você escolheu essa profissão? Em algum momento você pensou em desistir?
- O que acredita ser o maior desafio do professor? E o maior benefício?

O não-saber

- É muito comum dizerem que o professor precisa saber tudo para conseguir ensinar. Qual a sua opinião sobre isso? Como professor(a), você acredita que isso é possível?
- Você já experienciou alguma situação em que não sabia responder às perguntas dos alunos? Como foi?
- Lembra de alguma vez que não soube responder algo e se sentiu mal ou culpado(a)? Se sim, por que acha que isso aconteceu?
- Você acha que é difícil dizer ou assumir que não sabe algo sobre algum conteúdo? Por quê?
- Durante sua trajetória como aluno(a), você já teve alguma experiência marcante com um professor que demonstrou não ter todas as respostas? Como você percebeu essa situação na época?

Emoções

- Como professor, você já se deparou com situações em que não sabia responder uma pergunta dos alunos? Como costuma reagir emocionalmente nesses momentos? Que tipo de emoções surgem ao lidar com essas situações e como você acha que elas influenciam no seu papel em sala de aula?
- Em sua experiência docente, teve momentos em que você se sentiu testado ou desafiado pelos alunos? Me conte como foi essa situação e que aprendizados você retirou dela pela relação professor-aluno.
- Quando surgem perguntas
- Quando surgem perguntas para as quais você não tem uma resposta imediata, como costuma agir? O que costuma comunicar aos alunos nessas situações, e o que considera mais importante nesse momento? Fale um pouco sobre isto!
- Em sua trajetória como professor(a), já houve situações em que respondeu algo sem plena certeza para evitar admitir que não sabia? Como foi a experiência?

Você acha que ela influenciou seu modo de lidar com questões em aberto no futuro? Se sim, me dê exemplos.

- Em que medida, o fato de não saber responder uma pergunta te incomoda ou assusta? O que acha que isso revela sobre o papel do professor e a relação com os alunos?

Estratégias pedagógicas

- Sabemos que ser professor(a) envolve bastante tempo de planejamento. Me conte como você se organiza e se prepara para lidar com possíveis dúvidas e questionamentos dos alunos, bem como para imprevistos que podem surgir durante as aulas?
- Após enfrentar questionamentos ou situações inesperadas em aula, você percebe alguma mudança na forma como planeja e conduz as aulas seguintes? No seu entendimento, que tipo de adaptações ou reflexões esses momentos demandam?
- Agora me fale um pouco sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza para lidar com o 'não-saber' diante dos alunos? Você considera que essas estratégias contribuem de algum modo para a criação de um ambiente de aprendizado e construção da confiança com os alunos?"
- Ao lembrar do início de sua carreira docente até o momento atual, você acredita que sua maneira de reagir ou de abordar pedagogicamente o 'não-saber' mudou? Se sim, o que motivou essa mudança e como percebe a diferença na sua prática e no cotidiano da sala de aula?

Caso simulado e perguntas finais

- Se você pudesse dar um conselho para o você do primeiro dia de aula da primeira turma da sua vida, o que diria?
- Como você reagiria no seguinte caso simulado: você preparou uma sequência de aulas sobre um determinado tópico gramatical (ex: simple past para o inglês e verbos para português). Você contextualizou e explicou tudo o que havia planejado quando um aluno faz uma pergunta que você não sabe responder (como a forma no passado de um verbo irregular bem desconhecido para o inglês e a conjugação de um verbo diferente no português). Quando você diz que não sabe ou não se lembra, o aluno começa a dizer que nem você entende o que está

ensinando e faz várias piadas instigando os colegas a fazerem o mesmo. Como você se sentiria e como reagiria nessa situação?

- Deseja acrescentar, explicar ou discutir sobre mais algum ponto?