

Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”

Knowledge in dialogical relations: “there is no more or less knowledge, there is different knowledge”

Mariana dos Santos Cezar

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Campinas, São Paulo, Brasil

marianascezar@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-9896-9041>

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre a possibilidade de dialogar com o outro na busca pelo respeito aos diferentes saberes e sobre a possibilidade de conscientização dos educadores de que é necessário reconhecer e respeitar os saberes dos educandos e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem. Esta investigação é um recorte de uma pesquisa de doutorado, realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que objetivou compreender o desenvolvimento do processo de empoderamento na prática docente e em contextos formativos. Nesta pesquisa, propomos uma ação formativa que discute o ensino da matemática na perspectiva da Educação Matemática Crítica. Cabe salientar que, ao longo de quinze encontros, distribuídos num período de nove meses, refletimos e discutimos sobre temas de interesse das docentes. Tematicamente, o ponto de partida da relação dialógica se constituiu a partir de temas concretos da realidade escolar que apareceram no diálogo com as participantes. Optamos por apresentar neste trabalho as discussões e as análises relativas ao tema Diferentes Saberes. Os resultados mostram que as docentes se reconhecem como seres inacabados, inconclusos, conscientes desse inacabamento e sabem que seu saber, apesar de ser importante, não é suficiente em todas as situações. Nesse sentido, o processo dialógico proporcionou o início de uma caminhada rumo à conscientização do necessário reconhecimento e respeito aos saberes dos educandos.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Diferentes saberes. Professoras dos anos iniciais. Ensino Fundamental.

Abstract

The article presents reflections on the possibility of dialoguing with others in the search for respect for different knowledge and on the possibility of educators' awareness that it is necessary to recognize and respect students' knowledge and take them as a starting point in the teaching process and learning. This investigation is part of a doctoral research, carried out with teachers from the early years of elementary school, which aimed to understand the development of the process of empowerment in teaching practice and in training contexts. In this research, we propose a formative action that discusses the teaching of mathematics from the perspective of Critical Mathematics Education. It should be noted that, over fifteen meetings, spread over a period of nine months, we reflect and discuss topics of interest to teachers. Thematically, the starting point of the dialogical relationship was based on concrete themes of school reality that appeared in the dialogue with the participants. We chose to present in this work the discussions and analyzes related to the theme Different Knowledge. The results show that the teachers recognize themselves as unfinished, unfinished beings, aware of this unfinished and know that their knowledge, despite being important, is not enough in all situations. In this sense, the dialogical process provided the beginning of a journey towards the awareness of the necessary recognition and respect for the students' knowledge.

Keywords: Dialogical relations. Different knowledge. Early years teachers. Elementary school.

Artigo recebido em: 06/08/2020 | Aprovado em: 20/12/2020 | Publicado em: 31/12/2020

Como citar

CEZAR, Mariana dos Santos. Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1247 - 1258, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI:<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31509>.

1 Introdução

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, nos convida a refletir sobre nossa postura enquanto educadores diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e históricas dos educandos. Ao mesmo tempo, o autor mencionado nos chama à responsabilidade de não só respeitar, mas de discutir com os educandos a razão de ser desses saberes em relação ao conteúdo dialógico.

Pautados nessa concepção, objetivamos, neste artigo, refletir sobre a possibilidade de dialogar *com* o outro na busca pelo respeito aos diferentes saberes e sobre a possibilidade de conscientização dos educadores de que é necessário reconhecer e respeitar os saberes dos educandos e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem. Essa reflexão constitui parte da análise de dados da pesquisa de doutorado da autora, que investigou o desenvolvimento do processo de empoderamento em contextos formativos e na prática docente de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação se deu a partir de uma ação de formação desenvolvida ao longo de quinze encontros, durante um período de nove meses, no ano de 2019. Essa ação, subsidiada pelo diálogo entre pesquisadora e participantes, teve seu conteúdo dialógico elaborado a partir de finalidades das docentes, de seus anseios e de suas dúvidas. Desse modo, cada encontro partiu de um tema que foi identificado nas enunciações das participantes, por meio de relações dialógicas estabelecidas na *fase exploratória* da pesquisa. Para este trabalho, optamos por apresentar discussões e análises relativas ao tema *Diferentes Saberes*.

Diante do exposto, para contemplar o objetivo pretendido, apresentamos, nas seções a seguir, os pressupostos teóricos que fundamentaram a constituição dos saberes. Em seguida, descrevemos os percursos metodológicos que indicam as trajetórias seguidas dialogicamente. Na sequência, apresentamos como o diálogo sobre o tema foi colocado em cena e como a análise associada a esse diálogo conversa com a teoria-base da pesquisa. Por fim, destacamos nossas considerações reflexivas.

2 Constituição dos saberes

A formação docente é permeada de saberes que são construídos ao longo da trajetória de vida do educador. Nesse contexto, alguns saberes são provenientes da história de vida e da formação escolar anterior à formação acadêmica e outros são construídos a partir da formação profissional, da utilização de ferramentas de trabalho (livros didáticos, programas etc.) e da própria experiência na profissão (TARDIF, 2014). São saberes que constituem a identidade docente, independentemente da posição ideológica de cada profissional.

O saber dos professores é plural porque, na prática docente, relaciona conhecimentos e um saber-fazer diversificados, advindos de naturezas distintas (TARDIF, 2014). Esse saber, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma trajetória profissional, não se resume a um conjunto de conteúdos cognitivos, mas situa-se no âmbito de um processo em constante construção. Assim, se entendemos que a construção do saber é um processo que não se esgota, não se cristaliza e não é linear, reconhecemos nossa incompletude humana. Enquanto

seres históricos e inconclusos, somos inacabados, portanto, estamos sempre aptos a aprender.

Freire (2019) destaca que o ato de aprender precedeu o ato de ensinar, pois foi aprendendo, historicamente, que o indivíduo descobriu que era possível ensinar. Outrossim, foi socialmente aprendendo que, ao longo da história, mulheres e homens perceberam que era preciso criar caminhos e métodos de aprendizagem. Historicamente estamos sempre em processo de aprendizagem.

Toda profissão exige do profissional que nela atua uma composição de saberes que vai desde o planejamento de ações até a execução das atividades que precisam ser realizadas. O motorista, por exemplo, no entorno da prática de dirigir, precisa verificar se o automóvel se encontra em condições de uso, se o pneu está calibrado, se o combustível é suficiente, se o óleo precisa ser trocado, até executar o ato de dirigir, de fato, que é quando terá que saber como ligar o carro, verificar os retrovisores, trocar as marchas, conhecer as leis de trânsito, entre outras ações. Todas essas ações vão preparando o motorista que, ao longo do exercício da prática, amplia, confirma ou modifica seus saberes. Na profissão docente, por exemplo, é preciso considerar que o ato de ensinar também se caracteriza como ato de aprender (FREIRE, 2019), pois o professor educador-educando também mobiliza saberes que foram constituídos em sua trajetória de vida e de vida profissional, além de construir outros saberes indispensáveis à prática, aprimorando-os no próprio ofício de ensinar (e aprender).

A construção do saber também se dá na relação dialógica entre educadores e educandos, na qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25) e o reconhecimento da construção do saber nessa relação dialógica possibilita, ao professor, reconhecer-se como ser inacabado e tomar consciência de seu inacabamento. Enquanto seres inacabados, somos inconclusos, e essa inconclusão implica a inserção do sujeito inacabado num constante processo social de busca.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2019, p. 57).

É nesse sentido que estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros. Nesse movimento, o ser inacabado tem consciência de sua inconclusão, fato que o faz se abrir ao mundo e aos outros, fazendo-o mover-se em permanente busca do conhecer. A inconclusão assumida, segundo Freire (2018), é um saber fundante da formação docente e da prática educativa.

Na experiência educativa, o educador-educando que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inconclusão em permanente movimento na História. A consciência de que se possui um saber que está em permanente construção faz com que se busque saber mais e, na convivência, educadores e educandos, juntos, inacabados e conscientes do inacabamento, curiosos, abertos à procura, sujeitos e não objetos do processo

exercitam cada vez mais a capacidade de aprender e de ensinar. Nessa relação, entendida como dialógica, os sujeitos dialógicos aprendem e se desenvolvem respeitando as diferenças e o inacabamento que os faz conscientes, tornando-os seres éticos.

O estudante, ao chegar à escola, está dotado de conhecimentos de vida, de experiências, de saberes que devem ser respeitados e ser tomados como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor e a escola têm, segundo Freire (2019, p. 31):

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nesse sentido, estabelecer uma relação entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência de vida que eles têm como indivíduos é reconhecer e respeitar a identidade e a autonomia do aluno. O professor que possui essa postura ou busca desenvolvê-la sabe que ensinar não é transferir, depositar, oferecer, doar conhecimento, mas “desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2019, p. 39). Essa postura tem a ver com o ato de pensar certo em relação à heterogeneidade possível de experiências de cada discente.

O professor que, em sua prática pedagógica, pensa adequadamente deixa transparecer aos estudantes que, como seres históricos, somos capazes de intervir no mundo, e, portanto, conhecer o mundo. Desse modo, ao produzirmos conhecimento, o conhecimento anterior que agora se tornou velho dá espaço para o novo conhecimento que, no futuro, pode vir a se tornar obsoleto também. Por isso que, para Freire (2019), é tão fundamental se apropriar do conhecimento existente como saber que estamos abertos à produção de novos conhecimentos.

Esse tipo de professor, no processo de ensino e de aprendizagem, respeita o conhecimento advindo do senso comum, ao mesmo tempo em que reconhece a necessária superação desse conhecimento, estimulando a capacidade criadora do estudante, por meio de atividades e de reflexões nas quais busca promover a curiosidade ingênua - senso comum – em relação à curiosidade epistemológica - consciência crítica do aluno. O respeito aos estudantes, à sua dignidade, à sua identidade, está atrelado ao reconhecimento da importância dos conhecimentos de experiência de vida - conhecimentos de experiência feitos¹ - com os quais o estudante chega à escola. Assim, segundo Freire (2019, p. 63), “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”.

Ao pensar sobre a prática educativa, o professor, que respeita a dignidade do estudante, se sente provocado a refletir criticamente sobre sua prática ao mesmo tempo em que avalia sua postura com os estudantes. Isso porque “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2019, p. 63). Nesse interim, é lendo o mundo do estudante, considerando os saberes de experiência feitos que o professor, não se adaptando ou convertendo-se a esse saber, mas também não impondo o seu saber

como o verdadeiro, estabelece, com o estudante, a relação dialógica, na qual se revela a necessidade de mudar certos saberes que se mostram insuficientes para explicar os fatos. Vale destacar, desse modo, que a relação dialógica é possível por meio da escuta.

O educador que escuta transforma seu discurso, reflete sua prática, aprende a escutar escutando e, assim, aprende a falar *com* o outro. Se falo *com* o outro me aproximo do sujeito do processo e, enquanto sujeito do processo que também sou, sei que possuo saberes que foram construídos na prática pedagógica, na relação com os pares, na relação com os estudantes, no processo de ensino e de aprendizagem no qual também me encontro ao longo da carreira. Portanto, se falo *com* o outro, de forma horizontal, estabeleço uma relação dialógica que me permite conhecer e respeitar os diferentes saberes.

Então, nesse sentido, como é possível dialogar *com* o outro na busca pelo respeito aos diferentes saberes? Como é possível promover² a conscientização nos/as educadores/as de que é necessário reconhecer e respeitar os saberes dos/as educandos/as e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem? Na análise que apresentamos a seguir pensamos em um caminho alternativo para fomentar discussões acerca dos diferentes saberes, caminho esse que estabeleceu uma relação dialógica entre professoras e pesquisadora em processos formativos.

3 A caminho do diálogo: percursos metodológicos

O recorte apresentado é fruto de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, segundo os preceitos de Ludke e André (1986), com características de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011).

O grupo investigado foi composto por cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do Estado de São Paulo. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento do processo de empoderamento em contextos formativos e na prática docente propusemos uma ação de formação que discutiu o ensino da matemática na perspectiva da Educação Matemática Crítica. Ao longo de quinze encontros, distribuídos num período de nove meses, no decorrer do ano de 2019, refletimos e discutimos sobre temas de interesse das docentes.

A busca pelos temas que compuseram o ponto de partida da relação dialógica estabelecida nos encontros deu origem à *fase exploratória*³. A nosso ver, a constituição do conteúdo dialógico deveria ser elaborada a partir das finalidades das docentes, dos seus anseios, das suas dúvidas, de seus temores, e não algo programado por nós, pois, se buscávamos uma relação dialógica, seria incoerente impor temáticas de estudo planejadas por nós. Isso porque, se pretendíamos dialogar com elas sobre alguma coisa, o ponto de partida desse diálogo deveria ser seus saberes de experiência.

Com o intuito de conhecermos as perspectivas do grupo acerca da ação de formação e com o objetivo de captarmos nas enunciações das docentes possíveis temas a serem abordados na ação, convidamos as participantes a se expressarem a respeito de suas necessidades e expectativas. O pretendido, com isso, foi investigar o “pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos

seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2018, p. 121 - 122). Os temas abordados na ação se constituíram a partir de temas concretos da realidade escolar, que aparecem quando se fala sobre ela (BRANDÃO, 1981). Esses temas deram suporte à constituição do conteúdo dialógico da ação de formação.

Dos temas abordados na ação de formação optamos por apresentar, neste artigo, a importância dos *Diferentes Saberes*. A seguir, apresentamos como o diálogo sobre essa temática foi colocado em cena e como a análise desse diálogo conversa com a teoria-base da pesquisa desenvolvida.

4 Diálogo em cena: produzindo reflexões sobre diferentes saberes

Na busca de estabelecer uma relação dialógica sobre os diferentes saberes propomos a leitura do texto “A Canoa”⁴:

Num largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Numa das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

- Companheiro, entende de leis?
- Não. - Responde o barqueiro. E o advogado compadecido:
- É pena, perdeu metade da vida!

A professora muito social entra na conversa:

- Senhor barqueiro, sabe ler e escrever?
- Também não. - Responde o remador.
- Que pena! - Condói-se a mestra - Perdeu metade da vida!

Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro preocupado pergunta:

- Vocês sabem nadar?
- Não! - Responderam eles rapidamente.
- Então é pena - conclui o barqueiro - Vocês perderam toda a vida!

(Autor desconhecido)

Essa leitura teve por objetivo refletir e fomentar discussões sobre os diferentes saberes que constituem a formação e a prática docente, que se manifestam nos espaços escolares em processos de ensino e de aprendizagem de educadores e de educandos. Essa reflexão buscou não hierarquizar os saberes, mas colocá-los em pé de igualdade, de modo que as docentes relatassem como reconhecem os saberes dos estudantes.

Após a leitura, iniciamos o diálogo. A pesquisadora, enquanto mediadora, perguntou *qual(is) a(s) interpretação(ões) que as docentes faziam do texto*. A primeira a falar foi a professora Carol: *“eu já tinha ouvido um texto parecido com este. Isso aí nada mais vai ser o que a gente ensina dentro da sala de aula, na hora que a gente pega aquelas crianças e pede para elas explicarem como chegaram*

naquele resultado, seja lá de que, se é situação problema, se é conta, se é espaço e forma, como é que elas conseguiram chegar naquele resultado”.

Na descrição de Carol, observamos o reconhecimento acerca de formas como os estudantes resolvem diferentes tarefas assim como uma curiosidade em saber como os estudantes chegaram àquele resultado, exercendo uma postura de escuta.

Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* apresenta os saberes necessários à prática docente, sendo a curiosidade um deles. Para Freire (2019), o professor deve saber que, sem a curiosidade que o move, que o inquieta, que o insere na busca, ele não aprende nem ensina. A produção do conhecimento do objetivo – tomado aqui como a forma que o aluno resolve uma tarefa – implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de distanciar-se do objeto, de observá-lo e de fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2019). Nesse movimento, educador e educando, por meio de posturas dialógicas, se assumem como seres epistemologicamente curiosos.

Em outro trecho, Carol destaca que *“a matemática de hoje não é a gente seguir só regras, têm maneiras diferentes de cada um aprender e de cada um passar isso para o outro”*. Nesse trecho, a docente reconhece que o processo de aprendizagem possui suas particularidades, que se manifestam nas diferentes formas de aprender, que o processo de ensino possui diferentes caminhos que perpassam o frequentemente caracterizado ensino tradicional - quando a matemática se resume a regras. A esse respeito Skovsmose (2008) enfatiza que a matemática não é somente um assunto a ser ensinado e aprendido, pois a matemática, em si, é um assunto sobre o qual é preciso refletir. Nesse sentido, a docente transparece que a sua visão sobre a matemática vai além do ensino tradicional, o que representa disponibilidade e abertura a novos meios de se discutir e ensinar a referida disciplina.

A docente Vandí, ao refletir sobre o texto, relata: *“não é que é dispensável saber ler e escrever, saber leis, isso não é dispensável na nossa vida, faz falta. Mas, a gente não deve ignorar a pessoa totalmente como se ela nada soubesse. E olha que na realidade mesmo, às vezes, nós nos surpreendemos com alguma situação que a gente pensa que não, né”*.

No trecho, Vandí reconhece a importância dos diferentes saberes, quando esses constituem o arcabouço de conhecimento dos outros e quando são necessários para a constituição dos nossos saberes.

Em seguida, o diálogo segue:

Carol: *“às vezes você pensa que a pessoa não entendeu, que a criança não entendeu e ela chega com aquilo resolvidinho na tua frente e você fica olhando e fala ‘Mas como é que você chegou nisso’, e ela vai e te explica, e te explica na lousa, monta um esquema que ela fez e não é que ela chega no resultado”*.

Vandí: *“Então, assim, a gente não pode ignorar a pessoa totalmente, no saber dela, no saber dela”*.

Mariinha: *“Há saberes diferentes”*.

Nesse diálogo, estabelecido entre as docentes, é possível identificar, nas enunciações da Carol, uma postura de escuta. De imediato, a docente tem a

impressão de que a criança não entendeu; em seguida, estabelece um diálogo que possibilita à criança explicar suas ideias e, então, verifica que o processo usado pelo estudante está correto.

É importante situar que a concepção de diálogo que atribuímos a esse trecho não se resume a uma conversação entre duas ou mais pessoas, mas a “um elemento fundamental para a liberdade de aprender” (ALRO; SKOVSMOSE, 2010, p. 13). Além disso, o diálogo é algo constitutivo ou uma característica essencial do empoderamento, pois dialogar é algo existencial, que não pode existir sem respeito pelo mundo e pelos indivíduos, e não pode existir em relações de dominação (FREIRE, 2019).

Vandi enfatiza que não podemos ignorar o saber da outra pessoa. A esse respeito, Freire (2019) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, mas que também é necessário discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. Assim, além de não ignorar os saberes da outra pessoa, devemos tomá-los como elementos constituintes do processo de ensino e de aprendizagem.

Em complemento à enunciação de Vandi, a docente Mariinha afirma que “há saberes diferentes”, reconhecendo a existência de diferentes saberes, mas não descreve se valoriza esses saberes nos contextos de ensino em sala de aula. Em continuidade ao diálogo, Vandi, Mariinha e Carol apresentam exemplos da presença de diferentes saberes em situações que vivenciaram com trabalhadores de áreas distintas.

Vandi: “Às vezes a gente, por exemplo, contrata para a casa da gente um pedreiro [...], e aquele pedreiro às vezes mal sabe ler, mas ele tem a técnica, ele tem o saber dele naquilo que ele está fazendo. Eu jamais faria aquilo. Era a hora dele falar ‘a senhora corre muito (risos)’? ‘Não, eu estou de salto’. ‘Então a senhora perdeu a vida porque a parede vai cair na sua cabeça (risos coletivos)’”.

Agnes: “E, também, segundo Paulo Freire, a pessoa pode ser analfabeta, mas ela é doutora na leitura do mundo, né!”.

Mariinha: “Meu marido tem pouca leitura, ele é quase analfabeto, mas ele fabrica móveis, sabe toda a medida, que eu não chego nem perto. Milímetro, não sei o que, minuciosamente”.

Carol: “Mariinha, eu tive uma experiência no sábado, fantástica. Tem um senhor que faz dança comigo e fizemos uma reunião em casa com o pessoal para comemorar [...] e as minhas cachorras comeram meus móveis, morderam todos os cantos e os pés da mesa (risos coletivos), e ele chegou lá em casa e eu mostrei [...]. Então, ele falou assim para mim: ‘Deixa que no sábado eu vou lá’. Ele chegou lá com uma lixinha, coisa que eu nunca ia imaginar na minha vida, catou o raio da maquininha com a lixinha e com meia hora ficou perfeito, como se não estivesse acontecido nada. E é uma pessoa que não sabe ler, que não sabe escrever, e é marceneiro. Eu fiquei boba de ver o desprendimento dele”.

Vandi: “Não só desprendimento, mas a habilidade dele”.

Carol: “Nossa, o que é isso, eu não ia fazer isso nunca na minha vida e nem pagando eu estava achando quem fizesse. Então, eu acho que não deixa de ser o que vocês estão comentando aqui. É uma pessoa simples, humilde, mas o ofício dele ele faz muito bem”.

Clara: “É o saber dele”.

Carol: “Talvez nem ache pessoas que ainda tenham esse tipo de habilidade. Acho que o aprendizado seria na linha do aprender, em cima disso aí”.

Desse modo, Vandí, Mariinha e Carol apresentam seus relatos mostrando exemplos de diferentes saberes que foram construídos na prática, no exercício das profissões de marceneiro e de pedreiro e que, assim como outros ofícios, são importantes e devem ser valorizados. Além disso, reconhecem que se trata de saberes que elas não possuem, mas que são essenciais para resolver problemas em seus contextos de vida. Vandí, ao finalizar seu relato, realiza uma analogia com o desfecho da história contada no texto “A Canoa”. A docente destaca que, por não possuir os saberes que o pedreiro possui, poderia “perder a vida” por não saber que a parede estava caindo e por não conseguir correr. Assim, se reconhece como ser inacabado, inconcluso, que sabe que seu saber, apesar de ser importante, não é suficiente em todas as situações. Corroborando com Vandí, Agnes se apropria das concepções de Paulo Freire para reconhecer que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2013). Por meio de sua enunciação, nos convida à reflexão acerca do significado de alfabetizar-se, na concepção freiriana. Alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, numa relação dinâmica que conecta linguagem e realidade. No contexto escolar, respeitar a leitura de mundo do educando é:

A maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2019, p. 120).

O educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, respeita o conhecimento de vida do educando e o valoriza, ao tomá-lo como elemento primordial na prática educativa.

Mariinha, em seu relato, nesse caso, advindo de uma experiência de vida, reconhece que a leitura de mundo é tão importante quanto a leitura da palavra. Seu marido, semianalfabeto (segundo a docente), pode não possuir os saberes que ela possui, no que diz respeito à leitura, à escrita e à interpretação de textos, mas, via leitura de mundo, exerce com exatidão as atividades que sua profissão exige (fabrica móveis), mobilizando saberes que Mariinha afirma não possuir.

Carol também apresenta um relato, advindo de uma experiência vivenciada com um amigo, que a docente descobriu ser marceneiro. Em sua descrição, destaca-se o fato de o amigo não possuir a leitura da palavra (saber ler e escrever), mas reconhece a leitura de mundo de forma até surpreendente. Na busca de compreender o porquê dessa surpresa, perguntamos à docente, que nos respondeu que, devido ao fato de se tratar de um trabalho minucioso, por não estar conseguindo ninguém para fazê-lo, não imaginou que com apenas uma lixa e uma máquina seria possível resolver. Além disso, ela enfatizou a habilidade do marceneiro, habilidade essa também reconhecida pela Vandí, em sua enunciação na sequência do diálogo.

Clara, por sua vez, reconhece que cada pessoa possui seu saber. Ao perguntarmos o que ela quis dizer com a afirmação “*é o saber dele*”, a docente respondeu que todos nós temos saberes, alguns são aprendidos na escola e outros no ofício da profissão. Por fim, Carol também se reconhece um ser inacabado e, consciente desse inacabamento, enuncia sua limitação, no que tange aos saberes necessários à prática de marcenaria.

5 Considerações reflexivas

A temática discutida “*Diferentes Saberes*” tendo como ponto de partida o texto “*A Canoá*” fomentou discussões e reflexões sobre como reconhecemos e valorizamos os diferentes saberes, sobre a importância que cada saber tem, ao ser mobilizado para resolver tarefas em sala de aula ou para a prática de profissões.

Ao propor a leitura do texto buscamos promover uma relação dialógica, pois acreditamos que a construção do saber, apesar de ser uma experiência pessoal, se dá em contextos sociais repletos de relações interpessoais. Isso porque a qualidade do contato nas relações interpessoais e o contexto no qual ocorre a comunicação interferem na aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo.

A princípio, a preocupação estava pautada em como dialogar *com* as docentes na busca pelo respeito aos diferentes saberes, tarefa que acreditávamos ser de difícil execução, mas não foi, pois o contexto em que a comunicação se deu e a liberdade que as docentes tiveram de expressar suas ideias e de relatar as situações vivenciadas, seja no âmbito escolar ou em seus contextos de vida pessoal, tornou esse diálogo possível. Em seguida, a preocupação foi estabelecer um diálogo com certo tipo de humildade, no mesmo nível de igualdade - pesquisadora e participantes - sem hierarquizar posições ou saberes, pois era preciso acreditar umas nas outras e estar abertas a todas, com a finalidade de estabelecer uma relação de fidelidade.

Havendo estabelecido a relação dialógica, buscamos o reconhecimento dos diferentes saberes e a consciência do inacabamento. Esse reconhecimento ocorreu nos relatos das docentes ao descreverem a importância que os diferentes saberes têm na resolução de problemas da vida cotidiana. Trata-se de saberes que não foram construídos na formação docente ou nos espaços de escolarização, mas que foram construídos no decorrer da vida, no exercício de uma profissão, enquanto conhecimento de experiência feito. São saberes que o analfabeto ou o semianalfabeto possuem, que não constituem o arcabouço de saberes das docentes, saberes que as docentes, conscientes de seu inacabamento, reconhecem não possuir.

Também tínhamos como preocupação pensar em como promover a conscientização nos educadores de que é necessário reconhecer os saberes dos educandos e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem. Também nos preocupava esclarecer que tomar os saberes de experiência feitos dos estudantes como ponto de partida não significa permanecer neles, mas a partir deles, por meio de uma relação dialógica e, juntos, educadores e educandos, ir além.

Ao longo do diálogo, vimos alguns exemplos relatados pela docente Carol de como busca ouvir seus alunos quando resolvem tarefas de formas por ela desconhecidas, assim como tivemos as afirmações das outras docentes

reconhecendo os diferentes saberes e a importância de não ignorar esses saberes. Diante de tais manifestações, consideramos que o processo de conscientização deu o seu primeiro passo, uma vez que acreditamos que conscientizar-se faz parte de um processo e, enquanto processo, deve ser construído em relações dialógicas, o que requer tempo, reflexão, discussão e mudança de postura. Nesse sentido, o processo dialógico proporcionou o início de uma caminhada rumo à conscientização do necessário reconhecimento e respeito aos saberes dos educandos.

Referências

- ALRO, H; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 18ª ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.
- FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Notas

- ¹ Saberes de vida, construídos no meio social e cultural dos estudantes. Saberes que são frutos de suas relações sociais, de seu construto cultural, de sua vivência em comunidade.
- ² Utilizamos o verbo promover, mas sabemos que a conscientização é algo que não é dado por nós, mas construído pelos/as educadores/as a partir da tomada de consciência da realidade vivida.
- ³ Segundo Thiollent (2011, p. 56), a *fase exploratória* “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.
- ⁴ Alguns sites dizem que o texto “A Canoa” é de autoria de Paulo Freire, porém não encontramos a referência. Portanto, optamos por não especificar o(a) autor(a) do texto.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Não se aplica. Única autoria.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - São Paulo - Brasil, e aprovada no dia 30 de abril de 2019, com número de parecer 3.293.636 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 09503319.3.0000.8142.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.