

# O PROFESSOR E A RELAÇÃO COM O SABER:

---

OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DO  
ENSINAR E DO APRENDER



CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE



**Carla Roberta Sasset Zanette**

---

# **Professor e a relação com o saber**

**Os múltiplos sentidos do ensinar e do aprender**

Fundação Universidade de Caxias do Sul

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Flávia Fernanda Costa

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenadora da EducS:*

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EducS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

Comitê Editorial

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales  
Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*

© da autora

**Revisão:** Germano Weirich

**Editoração:** Ana Carolina Marques Ramos

**Capa:** Mariana Emília Rossatto de Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS - BICE - Processamento Técnico

Z28p Zanette, Carla Roberta Sasset  
Professor e a relação com o saber [recurso eletrônico] : os múltiplos sentidos do ensinar e do aprender / Carla Roberta Sasset Zanette. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2022.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.

ISBN 978-65-5807-139-6

Modo de acesso: World Wide Web

1. Professores. 2. Educação. 3. Currículos - Planejamento. 4. Escolas públicas. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Índice para o catálogo sistemático

1. Professores	37.011.3-051
2. Educação	37
3. Currículos – Planejamento	37.016
4. Escolas públicas	37.018.591

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



**Carla Roberta Sasset Zanette**

# **Professor e a relação com o saber**

**Os múltiplos sentidos do ensinar e do aprender**





## **No balanço da docência**

No balanço da vida docente  
A existência de um coração que sente  
Balanço que gira no vai e vem das lembranças  
Embala para emoção, embala para razão  
Olhares das crianças, desafios das juventudes  
Medos e virtudes da profissão  
Contradições que se mesclam e constituem o ser  
Balanço de um tempo que passou  
Da esperança do que está por vir  
Sonhos e medos que balançam o próprio sentir  
Coração sensível e olhar profundo  
Na relação consigo, com o outro e com o mundo  
É a docência e o viver  
É a relação do professor com o saber

*Carla Roberta Sasset Zanette*



## Prefácio

Bernard Charlot

Sempre fico um pouco perplexo, e até reticente, quando alguém me pede um prefácio. O leitor comprou um livro, ou o pediu emprestado, ou o roubou, então abre esse livro e, em vez de encontrar o próprio autor, esbarra em alguém que expõe suas considerações sobre um livro que o leitor potencial ainda não conhece. Qual é o sentido de um prefácio? Qual relação com o livro, com seu autor e, afinal de contas, qual relação com o saber supõe o fato de aceitar escrever um prefácio? Questão que se reflete, como em um espelho, quando o livro tem como principal foco a própria questão da relação com o saber. Provavelmente é por isso que, quase sempre, o autor do prefácio explica, mais ou menos discretamente, por que ele tem legitimidade em escrever o prefácio do livro...

Portanto, comecemos com isso. Conheci Carla Roberta Sasset Zanette quando ela me pediu para acompanhar, como coorientador, a pesquisa que estava fazendo e a tese de doutorado que estava redigindo. Em verdade, quem fez a maior parte do trabalho de acompanhamento foi a professora Nilda Stecanela, orientadora de Carla. Mas Carla e eu nos encontramos em Aracaju, onde vivo e trabalho, falamos sobre a problemática da relação com o saber e as metodologias de pesquisa e começamos a colaborar. Particpei da defesa da tese, indo a Caxias do Sul – viagem que comprova que achava o trabalho interessante. A seguir, Carla entrou no nosso grupo de pesquisa *Educação e Contemporaneidade* (EDUCON), da Universidade Federal de Sergipe, onde ela participa mesmo das atividades. Portanto, esse prefácio não está escrito de fora, ele é um momento de uma colaboração pessoal e institucional em andamento.

Além disso, sou uma das principais referências teóricas da tese de doutorado em Educação de Carla Roberta Sasset Zanette deste livro, que procede da tese. Sendo assim, quem agora fala não é mais o membro da banca ou do grupo EDUCON, é o pesquisador de referência,

que investigou por anos a questão da relação com o saber e segue orientando pesquisas sobre esse tema. A primeira originalidade do livro é que ele trata da relação de docentes com o saber, enquanto a maioria das pesquisas já feitas, inclusive as minhas, focam a relação com o saber de alunos. Não é fácil investigar a relação dos professores com o saber, porque o saber é seu domínio de atividade e de vida, sua identidade e, portanto, a questão da sua relação com o saber é muito sensível e, logo que eles percebem o perigo de serem responsabilizados pelos múltiplos problemas que sofre a escola, em particular no Brasil, eles se retraem.

A posição de Carla Roberta Sasset Zanette, que se poderia chamar de pluriposição, possibilitou-lhe superar essa dificuldade. Por vinte anos, Carla foi professora de Língua Portuguesa para alunos de 6º a 9º ano em escolas municipais de Caxias do Sul. Por vários anos, também, ela atuou na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, onde participou da formação contínua de professores, coordenadores e gestores e guiou o processo de reestruturação curricular, em 2009-2010. No seu mestrado, ela analisou os aspectos mais técnicos desse processo. Na sua tese – e neste livro –, ela se pergunta qual sentido os professores atribuem aos Referenciais da Educação e a esse Referencial Curricular da Língua Portuguesa, para cuja produção ela mesma contribuiu. Poder-se-ia dizer que se trata de um livro com um jogo de espelhos: a pesquisadora olha em um espelho a responsável pedagógica e administrativa, por sua vez olhando em um espelho a professora que ela, também, é. A pesquisadora tenta entender os efeitos da ação da responsável administrativa, que ela é, sobre a atividade da professora, que ela é. Essa pluridimensionalidade é rara nas pesquisas, é preciosa nas investigações sobre a relação com o saber – e é perigosa, obviamente, uma vez que sempre a pesquisadora corre o risco de ser manipulada por um dos outros dois personagens que ela incorpora. Como a pesquisadora pode, ao mesmo tempo, aproveitar a sua intimidade com a responsável administrativa e a professora de língua portuguesa, e manter a distância sem a qual a pesquisa se afoga na autojustificação?

Carla Roberta Sasset Zanette conseguiu, coletando 109 narrativas docentes e tratando-as com métodos científicos seguros. Podemos, assim, compreender as relações dos docentes com os saberes curriculares previstos nos Referenciais, o seu “vivido” e o seu “percebido”, os sentidos que eles atribuem aos referenciais, mas, também, as suas emoções. O livro de Carla dá a ver como a relação com o ensino da língua materna se articula com relações mais amplas com a educação, com os alunos e, afinal, com relações com a vida, com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Esses professores têm o gosto e o prazer de ensinar a língua portuguesa, mas, também, uma clara consciência das múltiplas contradições que eles devem enfrentar na escola contemporânea. Eles aceitam, usam os referenciais, mas, de fato, nas suas práticas, os interpretam e transformam. Ou seja: eles não são objetos da ação institucional, são sujeitos, nas suas salas de aula, suas identidades profissionais, suas vidas. Tampouco são objetos na pesquisa de Carla Roberta Sasset Zanette, que conseguiu, como sempre deve fazer uma investigação sobre a relação com o saber, tratar seus objetos de pesquisa como sujeitos humanos.

Agora, é a sua vez, leitor. Entre no livro, vale a pena.



# Sumário

## **1. Introdução / 17**

1.1 Trajetória docente: uma relação com o saber vivido / 17

1.2 Delineando o objeto de estudo / 21

**1.2.1 Justificativa e relevância da pesquisa / 24**

**1.2.2 Estado da Arte: uma interlocução de saberes / 26**

**1.2.3 Problema e objetivos de pesquisa / 34**

1.3 Organização dos capítulos da tese / 35

## **2. Pressupostos teóricos: a relação com o saber e o cotidiano da escola pública / 39**

2.1 O saber e as diferentes relações do ser humano com o mundo / 40

2.2 Teoria da relação com o saber: tramas e sentidos / 44

2.2.1 A noção de relação com o saber: concepções e possibilidades / 46

2.2.2 Relação com o saber: uma abordagem sociológica / 48

2.2.3 Relação com o saber: um diálogo com a alteridade / 49

2.3 Fundamentos psicológicos da relação com o saber / 50

2.4 Relação com o saber: uma perspectiva antropológica / 55

2.5 O papel da linguagem na relação com o saber / 59

2.6 Mobilização, atividade, sentido: noções brasileiras da relação com o saber / 60

2.7 As figuras do aprender e os tipos de relação com o saber / 62

## **3. Referenciais da educação: uma leitura sobre a relação do docente com o saber / 67**

3.1 Processos de construção e implementação dos referenciais curriculares em Caxias do Sul: dimensões do concebido / 73

3.1.1 (Per)cursos na construção e implementação dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul: tempos, espaços e sujeitos / 74

3.1.2 Reestruturação Curricular da Rede Municipal de Caxias do Sul: uma relação com a formação docente / 78

3.1.3 Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul: princípios orientadores / 85

3.1.4 Estrutura e organização do documento / 87

3.1.5 Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa: uma inter-relação com a leitura e a produção oral e escrita / 93

#### **4. Percursos teórico-metodológicos: as rotas dos saberes / 105**

4.1 Contexto de investigação: cenário e sujeitos de pesquisa / 107

4.2 Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa / 108

4.2.1 Instrumento de pesquisa semiestruturado / 109

4.2.2 Balanço de saber / 109

4.2.3 Grupo Focal / 111

4.3 Itinerários delineados nos contextos de elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa / 112

4.4 Análise e tratamento dos dados / 119

4.5 Narrativas docentes: dizeres decifrados, sentidos percebidos / 123

#### **5. Relação do docente com as emoções: vozes que causam ecos / 131**

5.1 Professor e educação: um coração que pulsa / 133

5.1.1 Coração que bate pela aprendizagem / 134

5.1.2 Coração que bate pela transformação de si, do outro e do mundo / 139

5.1.3 Coração que bate pelo reconhecimento / 145

5.1.4 Coração que bate por estar com pessoas / 147

5.2 Docente e educação: um coração com medo / 149

5.2.1 Medo da desvalorização: a frustração de pensar que está lutando sozinho / 150

5.2.2 Medo do “não dá nada”: o desencantamento do estudante pela aprendizagem / 156

5.2.3 Medo de uma sociedade anestesiada: o professor visto como um inimigo / 166

5.2.4 Medo da burocracia pedagógica: qual é o seu sentido para a educação? / 172

## **6. Relação do docente com o ensinar: a paixão de ensinar e de aprender / 177**

6.1 Ensinar Língua Portuguesa: a arte de modelar palavras / 182

6.2 Ser professor apesar de: uma identidade em contradição / 194

6.2.1 Dúvidas e incertezas na opção pela docência / 200

6.2.2 Cansado(a) de remar contra a maré / 202

6.3 Dimensões da relação do docente com o ensinar / 206

## **7. Relação do professor com a formação continuada / 209**

7.1 Aproximações e distanciamentos da formação continuada com a prática de sala de aula / 212

7.2 Formação de professores e a relação com o currículo / 222

## **8. Relação do docente com os Referenciais Curriculares: das possibilidades aos desafios / 227**

8.1 Referencial curricular: um guia orientador de saberes / 229

8.2 Do professor reflexivo à autonomia no uso do referencial curricular / 234

8.3 Referencial curricular e a transformação didática de conteúdo / 241

8.4 Professor: autor ou leitor do referencial curricular? / 243

8.5 Ensinar é ir além de um referencial curricular / 256

## **9. Afinando vozes e ressignificando narrativas / 261**

9.1 Ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade: o sentido está naquilo que faz “brilhar o olho” / 262

## **Considerações finais / 271**

## **Referências / 285**

**Posfácio / 293**

**Apêndice A – termo de autorização para a realização da pesquisa / 298**

**Apêndice B – instrumento de pesquisa semiestruturado / 299**

**Apêndice C – balanço de saber / 303**

**Apêndice D – Temas para discussão no grupo focal / 305**

**Apêndice E – termo de consentimento livre e esclarecido – equipe docente / 307**

**Apêndice F – termo de consentimento livre e esclarecido / 310**

## 1. Introdução

Pesquisa sem ignorância não é pesquisa, pesquisa sem esforços não existe, pesquisa sem prazer não vale a pena. (CHARLOT, 2010, p. 155)

De acordo com Guimarães Rosa, “o animal satisfeito dorme”. A insatisfação, nessa perspectiva, implica a busca pela mudança, pela curiosidade, pelo entendimento das contradições.

Na educação, ações sem inquietude legitimam um sistema estático e concluído. É a ignorância que mobiliza, desacomoda e exige esforço, num *continuum* de saberes que se relacionam com o homem, com o outro e com o mundo, fazendo emergir novos sentidos, rompendo certezas. É a consciência da “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 1996, p. 57) que provoca o desejo de aprender, de viver e de ser.

Assim, investigar o complexo fenômeno da educação é desafiar-se a lidar com incertezas, dúvidas e (re)construções. É permitir-se transitar entre as descobertas e o prazer de pesquisar, nas rotas do desejo e do rigor científico.

### 1.1 Trajetória docente: uma relação com o saber vivido

Pensar educação implica trazer à memória algumas impressões que ressignificam minhas práticas educativas. Desse modo, permito-me, neste momento, fazer um breve balanço de minha trajetória docente para contextualizar minhas escolhas pessoais e profissionais, que representam o resultado de minhas vivências históricas, singulares, sociais, relacionais.

Há 20 anos, atuo no ensino de Língua Portuguesa para estudantes do 6º ao 9º ano, em escolas municipais de Caxias do Sul. Por certo, questões relacionadas ao ensino de língua materna e à sua respectiva aprendizagem sempre me foram motivadoras de estudos, especialmente, por perceber a necessidade de um ensino de língua voltado a práticas discursivas de leitura e produção, nas modalidades oral e escrita.

Ademais, ao longo de minha profissão, muitas foram as indagações que permearam minha ação docente. Cito apenas dois questionamentos que me cercam constantemente, os quais apresento não no intuito de encontrar respostas, mas na intenção de compreender um pouco mais minha relação com a docência:

- a) O que faz com que alguns professores sejam inesquecíveis aos seus alunos?
- b) É possível ensinar, de modo que os alunos gostem e aprendam?

Diante dessas inquietações e considerando minha experiência no cotidiano escolar, sinto-me mobilizada a registrar algumas impressões que fui construindo, a partir dos saberes empíricos, ao longo de meu percurso na docência. Dito de outro modo, em minha atuação, aprendi que:

- a) na maioria das vezes, os alunos lembram mais de seus professores pelas relações de afetividade e de diálogo com eles estabelecidas do que pelos conteúdos trabalhados em aula;
- b) uma das situações mais desafiadoras no ensino é propor aulas nas quais os alunos possam envolver-se em atividades intelectuais específicas ao conhecimento escolar.

Por certo, essas aprendizagens foram se matizando à medida que me aprofundava nos pressupostos da relação com o saber, especialmente ao compreender que essa noção passa pela relação com o sujeito, com o outro e com o mundo. Entendi, com base nos fundamentos propostos por Charlot (2000, 2001, 2005, 2012, 2013), que o aluno precisa mobilizar-se para a aprendizagem, isto é, sentir desejo de aprender, e esse engajamento é individual, logo, não depende do professor.

Não penso que encontrei respostas para esses questionamentos, porém não posso negar que estabeleci interlocuções que se aproximaram das minhas inquietações iniciais e foram se somando a outras que constituí neste percurso de investigação.

Aliada à minha experiência docente, acrescento minha atuação na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SMED), especialmente na formação continuada de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa.

Pensar o processo de formação de professores como condição necessária à profissão docente, quer no início da graduação, quer ao longo da trajetória profissional, implica compreender a formação como um processo permanente, que não se encerra na etapa do ensino superior. Já dizia Paviani (2009, p. 29) que “a preparação do professor, além de possuir um sólido referencial teórico, precisa saber agir e fazer, isto é, saber desenvolver práticas pedagógicas”.

Transitar no mundo dos professores permitiu-me olhá-los sob a lente de um sujeito aprendiz, com seus desejos e angústias. Nesse sentido, pude constatar que, em sua maioria, os docentes demonstram interesse em participar de formações cujas temáticas se aproximam do cotidiano escolar, ou seja, quando contribuem, de um modo mais pontual, com sua atuação em sala de aula. Além disso, percebi que sugerir ao professor atividades para serem realizadas em aula não o torna inferior, muito menos o desvaloriza, ao contrário, motiva-lhe a pesquisar e a elaborar outras propostas. Atendendo a esse propósito, dediquei-me a pensar formações que dialogassem com as práticas escolares.

Atuar na Secretaria da Educação, no período de 2005 a 2013, permitiu-me passar pela experiência de organizar e guiar, junto à equipe gestora municipal, o processo de reestruturação curricular, realizado nos anos de 2009 e 2010, com a participação de todos os professores da Rede Municipal de Ensino, doravante (RME),<sup>1</sup> o que representa um universo de aproximadamente 2.900 professores.<sup>2</sup>

Essa trajetória pedagógica que trilhei ao longo desses anos conduziu-me à escolha do Mestrado em Educação, mobilizada pelo desejo de conhecer um pouco mais sobre pressupostos vinculados ao âmbito pedagógico, especialmente voltados à linha da linguagem. Assim, em março de 2014, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, concluindo-o em dezembro de 2015.

---

<sup>1</sup> A contextualização do processo de reestruturação curricular será apresentada no capítulo 3 desta pesquisa.

<sup>2</sup> Dado informado pelo setor de Escrituração da Secretaria Municipal da Educação.

Na dissertação, intitulada **Educação e linguagem: em busca do conceito de enunciação em Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa**, analisei a constituição do documento curricular que orienta os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos professores da Rede Municipal de Caxias do Sul, mais pontualmente os objetivos e as habilidades previstas para serem desenvolvidas no 7º e 9º anos. Nesse documento, investiguei aspectos teóricos relacionados ao uso da língua a partir de pressupostos vinculados à linguística enunciativa de Benveniste (2005), compreendendo alguns conceitos fundantes no domínio da enunciação, na instância de um discurso singular e irrepetível, estabelecido na relação entre um eu e um tu, no espaço de um aqui, no tempo de um agora.

Já desacomodada e contagiada pela pesquisa, em 2016, ousei continuar transitando pelos estudos investigativos no âmbito do Doutorado em Educação. Iniciei uma pesquisa de cunho teórico-linguístico, no entanto, meu percurso começou a seguir um novo rumo quando, em uma aula de doutorado, fui apresentada ao pensamento de Bernard Charlot, especialmente aos pressupostos da noção da relação com o saber. Desde então, esse tema passou a me ocupar de modo especial, inquietando minha subjetividade, mobilizando-me para esse saber que me acompanha neste novo objeto de estudo, que apresento e desenvolvo nesta tese.

Como matizes que se borram, não defino, com precisão, se fui eu quem elegeu este objeto de investigação ou se por ele fui escolhida. Diante desse entendimento, compartilho do pensamento de Charlot (2005, p. 41), ao entender que pesquisar a relação com o saber pressupõe “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar”.

Nessa perspectiva, Santos (2003, p. 83) afirma que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento”. Foi no entrelaçamento de minha trajetória como docente e pesquisadora que comecei a delinear um novo itinerário para esta investigação, em que me identifico como uma narradora que se sente autorizada a compor a escrita desta pesquisa, constituída pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar e pelas relações estabelecidas com este objeto de estudo.

## 1.2 Delineando o objeto de estudo

Os fios que costuram a tessitura desta investigação, cujo olhar volta-se para o cotidiano<sup>3</sup> escolar, com foco na relação do docente com o saber, são delineados, em âmbito macro, nas dimensões do concebido, do vivido e do percebido, conceitos adaptados de Martins (2000) que tentam descrever e explicar:

- a) a dimensão do concebido: contextualização histórica oficial narrada nos documentos disponíveis que compuseram a construção e a implementação dos Referenciais da Educação de Caxias do Sul e do Referencial Curricular de Língua Portuguesa;
- b) a dimensão do vivido: as aprendizagens, as narrativas descritas pelos docentes da RME de Caxias do Sul expressando suas relações com o referencial curricular e seus desdobramentos com o ensinar;
- c) a dimensão do percebido: as interpretações, os ecos evidenciados em relação aos sentidos atribuídos aos documentos curriculares, bem como ao vivido pelos docentes na relação com o ensinar.

Escola é um lugar de movimento, de deslocamentos de pessoas e ações. Por entender que o contexto vivido no cotidiano escolar é constituído de trajetórias e histórias de vida, penso que muitos professores, especialmente os que ingressaram na RME após 2010, não passaram pela experiência e aprendizagem que envolveu o processo de construção dos referenciais curriculares, logo, não vivenciaram os percursos histórico, social, relacional e de autoria que os docentes que fizeram parte desse movimento experimentaram. São sujeitos, tempos, espaços e aprendizagens diferentes. Como diz Charlot (2000, p. 67, grifos do autor), aprender “(...) é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um

---

<sup>3</sup> A concepção de cotidiano é definida, consoante Pais et al. (2017, p. 307), como “uma possibilidade metodológica de decifração do social”, que considera relevante o que aparentemente parece ser irrelevante.

momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”.

Os Referenciais da Educação de Caxias do Sul, documentos construídos coletivamente pelos professores da RME, estão em vigência até o presente momento e se encontram disponíveis para consulta em ambiente virtual.<sup>4</sup> Embora não sejam de uso obrigatório, esses documentos passaram a ser um horizonte do ensino e da aprendizagem da maioria dos professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, configurando-se como documentos oficiais que orientam a elaboração dos Planos de Estudo e Planos de Trabalho<sup>5</sup> dos professores, nos diferentes anos e componentes curriculares.

Ao atuar em escolas, quer na docência, quer na coordenação pedagógica, pude perceber que muitos professores desconhecem o processo de construção dos Referenciais, porém o recebem, na maioria das vezes, por parte do coordenador pedagógico, para fins de leitura e elaboração do planejamento de aula. Essa percepção levou-me ao entendimento de Charlot (2005, p. vi), ao afirmar que “é partindo das pequenas coisas do cotidiano que se avança sobre as questões fundamentais”.

Diante disso, deparei-me com algumas questões que se tornaram alicerce desta investigação. São estas:

- a) que sentidos os professores de Língua Portuguesa atribuem aos Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul, documentos que regulamentam as práticas de aprendizagem e de ensino?;
- b) há identificação e pertencimento, por parte dos professores, em relação aos saberes elencados no documento?;
- c) os Referenciais da Educação são considerados saberes construídos pelos docentes ou são apenas cumprimento de protocolo?;

---

<sup>4</sup> Documentos disponíveis em <https://educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/>. Último acesso em 10/07/19.

<sup>5</sup> Planos de Estudo e Planos de Trabalho são documentos elaborados pelos professores que expressam as aprendizagens previstas em cada ano e trimestre, respectivamente.

- d) é possível investigar os sentidos atribuídos pelos docentes ao processo de ensinar e aos documentos curriculares a partir dos pressupostos teóricos da relação com o saber?

Com base nesses questionamentos, cujas respostas foram alvo de buscas no decorrer da pesquisa, e, passados quase dez anos desde o processo que vivenciei, da construção e da implementação dos documentos, faço uso da expressão de Freire, ao mencionar que é “(...) preciso que minha curiosidade se faça epistemológica” (2013, p. 135). Para tanto, assumo uma postura de distanciamento de minhas vivências em relação a esse documento para realizar um balanço, a partir de uma investigação científica, a fim de compreender os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa da RME<sup>6</sup> que atuam no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, ao Referencial da Educação – caderno 3 – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa.

Charlot esclarece ainda mais o posicionamento de um investigador diante de seu objeto de pesquisa, o qual realiza um movimento duplo de imersão no objeto, mas também de distanciamento, a fim de melhor compreendê-lo. Para o autor, o pesquisador

deve circunscrever o máximo possível os fenômenos, mas também manter-se a distância e sempre voltar aos fundamentos: descrever e escutar, mas também conceituar e teorizar. A construção do objeto de pesquisa procede desse duplo movimento de imersão no objeto e distanciamento teórico [...]. Descrever, ouvir, teorizar. (CHARLOT, 2000, p. 15-16).

Quanto à postura assumida por esta pesquisadora, de uma narradora que mergulha nas experiências do cotidiano escolar, mas que se retira, em muitos momentos, para investigá-lo à luz de pressupostos teóricos, valho-me do pensamento de Benjamim (1994, p. 205), ao entender que

---

<sup>6</sup> A opção pelos professores de Língua Portuguesa e pelo respectivo componente curricular deve-se ao fato de representarem aproximação e pertencimento com o cotidiano docente no qual estou inserida.

“vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”.

Dito isso, apresento, a seguir, a justificativa e a relevância científica e pedagógica a que se propôs esta investigação.

## 1.2.1 Justificativa e relevância da pesquisa

O estudo que originou esta pesquisa vincula-se aos pressupostos teóricos que tratam *da relação com o saber* de Bernard Charlot, especialmente por encontrar em suas discussões uma abordagem que parece ser pertinente para a compreensão de questões relacionadas ao complexo fenômeno da educação e da aprendizagem.

Filiada à linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação, esta investigação examina, na perspectiva da noção da relação com o saber, os sentidos atribuídos pelos docentes de Língua Portuguesa ao documento intitulado *Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul – caderno 3 – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa – caderno 3*, bem como ao processo de ensinar.

Considerando os professores como sujeitos aprendizes, produtores de saberes e sentidos, este estudo ancora-se no contexto histórico, social e cultural do cotidiano escolar, a partir de práticas e vivências educativas e seus desdobramentos para a relação com o aprender e o ensinar. Segundo o pesquisador, compreender os professores implica “interessar-se não somente por sua relação com o saber (com sua relação e a de seus alunos) mas também pela relação com o ensinar (com a situação e com a atividade de ensino)” (CHARLOT, 2005, p. vi).

Nessa rede de relações, Charlot esclarece que toda relação com o saber é uma relação com o mundo e com uma forma de apropriação desse. Assim,

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às

suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72, grifo do autor).

A escolha por investigar o documento curricular referido e os sujeitos, no âmbito da RME de Caxias do Sul, justifica-se, ainda, pelo motivo desta pesquisadora estar inserida nesse sistema educacional. No entanto, para além de uma realização pessoal, este estudo traz consigo relevância científica e pedagógica, ao ampliar as possibilidades de interlocução que dizem respeito à aprendizagem e ao ensino e, por meio da produção de subsídios teórico-metodológicos voltados à noção da relação com o saber, dar um retorno à comunidade escolar que produziu esse documento.

Ademais, penso que o mérito científico desta pesquisa está em adentrar no cotidiano escolar, direcionando o olhar e a escuta ao docente, materializados, por meio de narrativas orais e escritas, na intenção de que subjetividades cotidianas fossem reveladas e saberes pudessem ser evocados, em um processo de relação com o saber a ser aprendido e ensinado, tendo como objeto de mediação o documento curricular referido nesta investigação.

Na busca de pistas que explicitem trajetórias docentes, cujas tramas e enredos entrelaçam histórias de vida singulares e sociais, a experiência torna-se a base fundamental para explicar como acontecem determinadas práticas no cotidiano escolar.

Destarte, entendo que, por meio da noção *da relação com o saber*, de Bernard Charlot, foi possível construir como objeto de pesquisa os documentos curriculares norteadores do ensino e da aprendizagem na RME de Caxias do Sul, os quais, até então, não haviam sido fruto de investigação científica, no que diz respeito ao seu caráter epistemológico.

Ao situar esta investigação no campo de referenciais da educação, também compreendidos como referenciais curriculares, em diálogo com a noção da relação com o saber, explícito, na sequência, um rastreamento dessa temática, a partir de um levantamento de teses e dissertações que transitam nesse percurso. Todavia, tenho clareza da necessidade de

ampliar essa busca, tendo em vista a efetivação de um Estado da Arte, de cunho rigoroso.

## 1.2.2 Estado da Arte: uma interlocução de saberes

Na intenção de realizar um rastreamento da temática de investigação, inicialmente, foi feito um levantamento inicial no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como tópico o descritor *referencial da educação e/ou referencial curricular*, no período compreendido entre 2012 e 2016. Por uma questão de recorte temporal, foram selecionados os últimos cinco anos de divulgação disponível.

Diante da abrangência, optei pelo refinamento de busca, especificando *Ciências Humanas* como a grande área do conhecimento e *Educação* para as apurações subsequentes.

Das dissertações e teses encontradas, foram selecionadas as que apresentavam ou se remetiam ao descritor *referencial curricular*. Desse modo, foram elencadas 02 teses de Doutorado e 06 dissertações de Mestrado, conforme quadro a seguir.



Quadro 1 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES  
– descritor referencial curricular

<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador</b>	<b>Local</b>
Dissertação	2013	Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim	A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares	Fabiany de Cassia Tavares Silva	UFMS
Dissertação	2013	Margareth Aparecida Quintino dos Santos	A gestão pedagógica e a participação docente na elaboração da proposta curricular: uma experiência na escola do SESI	Fabiany de Cassia Tavares Silva	UFMS
Dissertação	2013	Walquíria Silva Lúcio	O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber	Margarete Diniz Mônica Maria Farid Rahme	UFOP
Tese	2013	Tania de Assis Souza Granja	Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense	Maria de Lourdes Rangel Tura	UERJ
Dissertação	2014	Andreia Bulaty	Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular	Susana Soares Tozetto	UEPG

			do município de Irati/Paraná (2009/2012)		
Dissertação	2015	Divino Batista Alves Rosa	A participação dos profissionais da educação na elaboração das orientações curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso	Marilda de Oliveira Costa	UEMG
Dissertação	2016	Elisangela Sales	Diferentes olhares acerca dos processos de participação docente na construção da política curricular em Itatiba (2001-2012)	Rita de Cassia Gallego	USP
Tese	2016	Maria Goreti da Silva Sousa	Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	Carmen Lucia de Oliveira Cabral	UFPI

Fonte: elaborado pela autora.

A dissertação intitulada *A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares* investiga a política curricular voltada à educação básica, implementada na década de 1990, tendo como referência os documentos elaborados pelo MEC, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), das séries iniciais e finais, de 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998.

A dissertação de Margareth Aparecida Quintino dos Santos analisa a participação da equipe pedagógica e docente que atua no Ensino Fundamental, no que diz respeito à elaboração da proposta curricular de Serviço Social da Indústria de Mato Grosso do Sul – SESI/MS.

Por sua vez, a dissertação de Walquíria Silva Lúcio visa a compreender os sentidos/significados da formação continuada em práticas educativas inclusivas para professores egressos, no intuito de entender mais especificamente as queixas dos professores quanto ao (des)preparo docente.

Já a tese denominada *Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense* compreende os sentidos e significados produzidos no cotidiano escolar, a partir do ponto de vista de docentes e discentes, na tentativa de compreender a complexidade que envolve a construção do currículo escolar articulada aos processos de ensino e aprendizagem.

A dissertação de título *Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irati/Paraná (2009/2012)* analisa como ocorrem as mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal da Educação de Irati/PR.

A pesquisa de dissertação de Divino Batista Alves Rosa explicita o modo como foram organizadas as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. Da mesma forma, a dissertação intitulada *Diferentes olhares acerca dos processos de participação docente na construção da política curricular em Itatiba (2001-2012)* investiga a participação do professor do Ensino Fundamental II no processo de formação continuada e na construção da política curricular do referido município.

Por sua vez, a tese defendida por Maria Goreti da Silva Sousa analisa como o estágio curricular supervisionado pode constituir-se como um espaço de construção e (re)construção dos saberes docentes no curso de Pedagogia.

O segundo levantamento foi realizado no banco da REPERES: Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber,<sup>7</sup> investigando teses e

---

<sup>7</sup> A Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber, disponível em <http://redereperes.wixsite.com/reperes>, é coordenada por Bernard Charlot, e tem o propósito de divulgar pesquisas acerca dessa temática e fornecer subsídio aos pesquisadores.

dissertações cujo descritor designasse o termo *relação com o saber* e seus desdobramentos com o ensinar e com o docente, no período entre 2012 e 2016. Considerando esse recorte temporal, no total, foram encontradas 30 produções. Dessas, foram filtradas 12, as quais estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2– Levantamento bibliográfico de teses e dissertações  
REPERES – descritor *relação com o saber*

Produção	Ano	Autor	Título	Orientador	Local
Tese	2015	Lourdisnete Silva Benevides	Abram-se as cortinas: a história da formação teatral em Aracaju, Sergipe (1960-2000)	Bernard Jean Jacques Charlot	UFS
Tese	2015	José Dilson Beserra Cavalcanti	A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira	Anna Paula De A. Brito Lima	UFRP
Tese	2014	Andréia Dias Ianuskiewtz	Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem	Nelson Viana	UFSCAR
Tese	2014	Ana Paula Carneiro Renesto	Percepções de professores de língua portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares	Teresa Cristina Rebolho Rego	USP
Tese	2014	Luciana Venâncio	O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a	Mauro Betti	UNESP

			educação física em um processo educacional-escolar		
Tese	2013	Helena Beatriz Mascarenhas de Souza	Práticas bem-sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais	Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet	UFPEL
Dissertação	2016	Ana Cristina Marques Lemos	A relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade	Eunice Maria Nazarethe Nonato	UNIVALE
Dissertação	2015	Juliana Pires da Silva	A relação com o saber: os estudantes de engenharia e a primeira disciplina de cálculo	Mericles Thadeu Moretti	UFSC
Dissertação	2014	Flavio Roberto Vieira da Silva	Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot	Hildemar Luiz Rech	UFC
Dissertação	2014	Lealce Mendes da Silva	O sujeito na relação com o saber: do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados	Margareth Diniz	UFOP
Dissertação	2013	Leila Mattos Sombrio	As percepções de professores de língua portuguesa sobre o programa de formação continuada gestar II e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos	Rosana Mara Koerner	UNIVILLE

Dissertação	2013	Thomas Barbosa Fejolo	A formação de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações	Sérgio de Mello Arruda	UEL
Dissertação	2012	Adonai Estrela Medrado	Sujeito em janelas: a relação com o saber na EaD	Maria Olívia de Matos Oliveira	UNEB

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação às temáticas que tratam da relação com o saber nas dissertações pesquisadas, apresento resumidamente os propósitos de cada investigação. A tese intitulada *Abram-se as cortinas: a história da formação teatral em Aracaju, Sergipe (1960-2000)* aborda os processos de constituição e formação teatral no município em questão, bem como as relações dos sujeitos envolvidos com o saber.

O estudo defendido por José Dilson Beserra Cavalcanti explica a noção de relação com o saber, a partir de um mapeamento dessa temática nos estudos brasileiros, objetivando uma contribuição para o desenvolvimento de novas pesquisas.

No que tange à pesquisa denominada *Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem*, ela compreende os sentidos atribuídos pelos alunos à escola, bem como as concepções que os alunos revelam sobre a aprendizagem de língua inglesa.

A tese desenvolvida por Ana Paula Carneiro Renesto objetiva analisar, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, questões que revelam as opiniões dos docentes de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre a formação leitora de alunos pertencentes às camadas populares.

A investigação de Luciana Venâncio busca entender os significados e sentidos atribuídos pelos alunos à relação com os saberes nas aulas de Educação Física.

A última tese selecionada, cujo título é *Práticas bem-sucedidas de professores de Inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais*, investiga a situação de fracasso do ensino de Língua Inglesa no cotidiano escolar, buscando uma leitura positiva, tendo como referência análise de práticas docentes que apontam para o sucesso.

Já a dissertação de Ana Cristina Marques Lemos tem a intenção de compreender como se efetiva a relação com o saber do jovem que está em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade, no contexto do Centro Socioeducativo São Francisco de Assis em Governador Valadares.

Na sequência, a pesquisa intitulada *A relação com o saber: os estudantes de Engenharia e a primeira disciplina de Cálculo* visa a analisar e a entender as relações estabelecidas pelos alunos de Engenharia da Universidade Federal de Santa Catarina com o ensino e a aprendizagem da disciplina de Cálculo I.

Ademais, os estudos propostos por Flavio Roberto Vieira da Silva retratam a noção de relação com o saber como fundamentação teórica para a constituição de uma sociologia do sujeito.

Nesse entendimento, a dissertação de Lealce Mendes da Silva analisa a relação de crianças em situação de fracasso escolar com os resultados das avaliações institucionais e com a aprendizagem escolar.

Filiada à relação com o saber, Leila Mattos Sombrio propõe uma pesquisa direcionada às percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem), analisando sua contribuição para a aplicação de práticas com gêneros textuais/discursivos.

Por sua vez, a dissertação denominada *A formação de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações* examina a formação do professor de Física no cenário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O último levantamento mapeado, intitulado *Sujeito em janelas: a relação com o saber na EAD*, trata da relação com o saber na formação universitária, por meio da modalidade a distância.

O desafio de mapear estudos acerca de referenciais curriculares e pressupostos da relação com o saber possibilita precisar o foco da pesquisa ora proposta. É nessa conjuntura de produções acadêmicas que entendo a relevância desta investigação. O acesso a esses trabalhos provocou ecos que me inspiraram a definir, com mais precisão, o objeto de estudo, os objetivos, bem como a formulação do problema desta investigação.

Dado o mérito desses estudos pelo viés da investigação científica, na sequência, apresento a problemática e os objetivos que nortearão a pesquisa.

### 1.2.3 Problema e objetivos de pesquisa

Charlot (2010, p. 155), quando questionado sobre que conselhos daria a quem deseja pesquisar educação, assim diz (referindo-se aos seus orientandos): “O que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu?”. Mobilizada por essa resposta, proponho-me a adentrar no cotidiano escolar, direcionando meu olhar para o docente e sua relação com o saber, especialmente com os referenciais curriculares, os quais, de modo intencional e sistemático, orientam os processos de ensino e aprendizagem nas escolas da RME de Caxias do Sul. É sob esse viés que apresento o problema e os objetivos que norteiam este estudo.

Considerando que o professor RME de Caxias do Sul tem à sua disposição um documento curricular, com a finalidade de orientar os planos de trabalho, bem como as práticas de sala de aula, o problema desta pesquisa está assim formulado: *Que sentido(s) os docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul atribuem aos documentos curriculares intitulados Referenciais da Educação de Caxias do Sul, caderno 3 – Planos de Trabalho e ao ensinar?*

De fato, o problema investigado norteia-se por questões que se desmembraram a partir dos conceitos de *relação*, *mobilização* e *sentido*: *O professor sente-se mobilizado, “engajado” (atividade interna) com o conteúdo intelectual referido (ação externa) e com o processo de ensinar? Que sentidos essa mobilização assume?*

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em *compreender os sentidos atribuídos pelos docentes de Língua Portuguesa ao referencial curricular e ao ensinar, a fim de perceber a inter-relação desses sentidos e seus desdobramentos na perspectiva da relação do docente com o saber.*

Dado o objetivo geral, de forma mais detalhada, os objetivos específicos desta investigação consistiram em:

- a) contextualizar o processo de construção dos Referenciais da Educação na RME de Caxias do Sul;
- b) examinar conceitos que fundamentam a noção da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa, especialmente os de educação, saber, sentido, mobilização, aprendizagem e ensino, articulando-os aos estudos sobre os Referenciais da Educação na RME de Caxias do Sul – Planos de Trabalho – caderno 3;
- c) analisar a relação do docente com o saber, considerando os sentidos atribuídos às emoções, ao ensinar, ao documento referido, entre outros.

### **1.3 Organização dos capítulos da tese**

No propósito de explicitar e esclarecer ao leitor as tessituras construídas, bem como os deslocamentos realizados, entendo ser necessário apresentar a construção e a arquitetura desta tese. Desse modo, na introdução, abordo minha trajetória, em meu percurso docente, de modo a trilhar relações com as vivências do cotidiano escolar que me mobilizaram para esta pesquisa. Na sequência, apresento a justificativa deste estudo, destacando sua relevância científica e pedagógica; explicito o problema e os objetivos que nortearam esta investigação. Ainda na introdução, traço uma breve síntese sobre a estrutura e a organização desta pesquisa.

No capítulo dois, intitulado *Pressupostos teóricos: a relação do docente com o saber e o cotidiano da escola pública*, apresento concepções que fundamentam esta investigação, especialmente noções que tratam da teoria da relação com o saber, proposta por Charlot e sua equipe de

pesquisa. Somadas a essas, são convocadas as concepções de educação, aprendizagem e ensino, a fim de dialogar com os desdobramentos sobre o saber e as relações que o cercam. Sob esse viés, encontro nas discussões de Bernard Charlot, mais especificamente em estudos pautados na teoria da relação com o saber, um referencial teórico que me parece apropriado para a compreensão do que me proponho a investigar. Ademais, acolho as contribuições de Vygotsky para explicar aprendizagem como um processo histórico-social do indivíduo; as interlocuções teóricas de Freire, para elucidar saberes necessários à docência; entre outros pensadores que dialogam com esta proposta de investigação.

Já no capítulo três, denominado *Referenciais da Educação: uma leitura sobre a relação do docente com o saber*, são apresentadas contextualizações históricas que descrevem, na dimensão do concebido, o processo de reestruturação curricular, bem como o movimento de formação continuada que resultou na construção dos *Referenciais da Educação na RME de Caxias do Sul, Planos de Trabalho – caderno 3*.

No capítulo quatro, *Percursos teórico-metodológicos: as rotas dos saberes*, anuncio os caminhos metodológicos percorridos, bem como contextualizo o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para rastrear o vivido e os procedimentos adotados para analisar os dados. Mediante instrumentos de pesquisa semiestruturados (com questões abertas e fechadas), balanços de saber (produções escritas) e grupos focais (narrativas pessoais orais), foram evocados discursos de docentes de Língua Portuguesa inscritos no cotidiano de escolas públicas. Por esse viés, ainda neste capítulo, apresento as rotas que delinearam o tratamento dos dados, sustentadas pela Análise Textual Discursiva, cujo pressuposto filia-se à sociologia do cotidiano, que permitiu brechas para o encontro com a docência.

No tecer dos fios que se cruzam, os capítulos cinco, seis, sete e oito entrelaçam relações do docente com o saber, a partir do surgimento de

categorias<sup>8</sup> que emergiram da impregnação do *corpus* construído a partir das percepções às narrativas.

O capítulo cinco, *Relação do docente com as emoções: vozes que causam ecos*, acolhe sentidos sobre o que faz bater mais forte o coração do docente na educação e sobre o que lhe dá mais medo.

O capítulo seis, intitulado *Relação do docente com o ensinar*, busca compreender o que mobiliza o docente a ensinar; as contradições existentes na escolha pela docência.

Como uma extensão do capítulo anterior, mas com um viés ancorado na formação de professores, o capítulo sete aborda concepções sobre currículo e formação continuada, evidenciando as aproximações e distanciamentos com a prática de sala de aula.

Por sua vez, os capítulos oito e nove detalham os sentidos atribuídos aos documentos curriculares, destacando as possibilidades e os desafios do efetivo uso na prática de sala de aula, bem como perspectivas do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Nas Considerações Finais, retomo o problema e os objetivos da pesquisa, compreendendo os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares e ao processo de ensinar, vislumbrando os deslocamentos para a formação continuada, para o currículo e para as possibilidades de articulação com as práticas de Língua Portuguesa no contexto atual.

Nos apêndices, apresento o termo de autorização da pesquisa, os instrumentos aplicados aos sujeitos participantes, bem como os respectivos termos de esclarecimento.

Dito isso, a seguir, passo a apresentar pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação.

---

<sup>8</sup> No âmbito desta pesquisa, o termo categoria é compreendido como processo interpretativo de narrativas.



## 2. Pressupostos teóricos: a relação com o saber e o cotidiano da escola pública

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo. (CHARLOT, 2000, p. 59)

Neste capítulo, encontram-se conceitos fundantes da noção da relação com o saber, que dialogam com pressupostos sociológicos, psicológicos e filosóficos, concebendo a linguagem como elemento fundamental no processo de relação com o saber.

Pensar educação, em toda sua complexidade, nos limites desta investigação, implica compreendê-la como um processo cultural, social e intrínseco ao ser humano, visto que representa um processo permanente de constituição do homem. Para Charlot (2013, p. 167), é “(...) pela educação que a relação entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural”.

Com efeito, conceber educação, sob esse prisma, significa entendê-la como condição da existência humana. Dessa forma, é possível conceber educação como constituinte do homem em sua totalidade, possibilitando-lhe questionar-se sobre o mundo, refletir sobre suas ações e atitudes, de forma a reconhecer e respeitar o outro como parte constitutiva de si mesmo.

Dewey (1979, p. 17) define educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Consoante o autor, a experiência não se opõe à natureza, uma vez que é uma fase dela. O conceito de experiência de Dewey, trazido por Westbrook e Teixeira (2010, p. 34), é compreendido como “uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”.

Estar vivo é experienciar, é interagir, é educar-se; por conseguinte, não há separação entre vida, experiência e aprendizagem. Nesse sentido, é por meio da educação, compreendida como uma experiência inteligente, que o ser humano está em um processo permanente e contínuo de interações e aprendizagens. Em sintonia com Paviani (2010), a educação é um processo de compreensão e de interpretação do homem sobre si mesmo e sobre o mundo. Como a educação constitui o ser humano, seu objetivo maior é criar condições para que o sujeito consiga identificar os problemas, solucioná-los de forma mais adequada e, assim, transformar a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Ainda, conforme explica Nodari (2009, p. 66), a educação “é um processo fascinante, sedutor e provocador de ensinar e aprender a pensar, a pesquisar, a dialogar, a viver, a conviver, a responsabilizar-se”. Nesse sentido, investigar pressupostos teóricos que fundamentam os diferentes entendimentos acerca dos processos de relação do homem – compreendido como sujeito de saber – com o mundo pode contribuir no entendimento das bases epistemológicas que sustentam o ensino e a aprendizagem, sejam elas conscientes ou não. Como bem coloca Paviani (2010, p. 21), toda prática pressupõe uma certa teorização, uma vez que “a teoria é a possibilidade de confronto que se tem com as condições reais do ensinar e do aprender”.

Sendo assim, neste capítulo, o leitor é convidado a compreender, inicialmente, diferentes modos de entender a concepção de sujeito conhecedor e suas formas de relação com o mundo, para, assim, direcionar-se aos estudos propostos por Charlot. Sob essa ótica, esclareço que a tônica da escrita deste capítulo versa sobre os postulados da noção da relação com o saber.

## **2.1 O saber e as diferentes relações do ser humano com o mundo**

Na filosofia clássica, o paradigma<sup>9</sup> denominado Racionalismo define a essência do homem pela razão.

---

<sup>9</sup> Bombassaro (1995, p. 45) entende que a noção de paradigma pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sociológica, na qual “o paradigma é aquilo que constitui a própria razão de ser de uma comunidade de investigação, que primeiro recebe e aceita as

Platão pode ser considerado o representante mais antigo do pensamento idealista. Para o filósofo, o saber é compreendido como o reflexo e a projeção de ideias, que são inatas ao sujeito conhecedor, por isso faz a distinção entre o verdadeiro conhecimento, denominado de *episteme*, daquele percebido pelos sentidos, conhecido como *aisthésis*.

Na obra *A República*, escrita no século IV a.C., Platão, por meio da alegoria da caverna, revela que o ser humano, por estar acorrentado aos seus sentidos, somente tem acesso às sombras projetadas, e não aos objetos diretamente, isto é, às ideias puras. Logo, a realidade está na consciência do sujeito.

O paradigma racionalista teve seu maior expoente em Descartes, cujos estudos acerca da compreensão do homem e da natureza fundamentam-se na razão e na busca de uma verdade indubitável. Descartes foi um pensador que questionou a origem do conhecimento e o acesso ao real. Por seu método analítico, que objetivava a decomposição do pensamento em partes, seguindo uma ordem lógica, Descartes concebe o conhecimento como resultado da intuição e da dedução.

Se a dúvida é um pensamento, não há como pensar sem existir. Nesse sentido, a consciência (demarcada pelo Eu) é entendida como anterior aos sentidos, por isso, anterior ao mundo. A dúvida passa a ser o centro de seu método, uma vez que tudo é passível de ser posto em questão, desde as afirmações do senso comum, os argumentos de autoridade, as verdades extraídas pelo raciocínio, até mesmo sobre o próprio corpo e sua existência. Por conseguinte, a dúvida é a essência do raciocínio e a representação do mundo verdadeiro, ou seja, a existência está no mundo das ideias, do pensamento. Desse entendimento surgiu a afirmação “*Cogito, ergo sum*”, isto é, “*Penso, logo existo*”.

Descartes afirma que tudo o que está ligado ao mundo das percepções sensíveis é passível de desconfiança.

Tudo que percebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez. (DESCARTES, 1996, p. 50).

As ideias não são derivadas da experiência, uma vez que já se encontram no espírito humano, as chamadas ideias *a priori* ou inatas. Assim, quem conhece é o sujeito, portanto as ideias são originadas a partir da razão, logo, não são passíveis de erro.

No paradigma racionalista, conhecimento é entendido como resultado da razão e se relaciona com a consciência cognoscente, portanto, representa uma maneira de entrar em contato com a realidade.

Por sua vez, Charlot (2000, p. 60), ao fundamentar as concepções racionalistas, esclarece que esse pensamento filosófico pode ser compreendido à luz dos pressupostos teóricos da relação com o saber: “A relação do sujeito enquanto Razão com o saber enquanto Ideia”.

Em oposição à corrente racionalista, o paradigma empirista revela que o conhecimento humano tem sua origem na experiência sensível. Aristóteles pode ser considerado o principal representante dessa corrente teórica, ao reconhecer que todo conhecimento teria uma origem externa e, por meio dos sentidos, passaria a ser integrado pelo organismo. Para Aristóteles (384-322 a.C.), o ser humano, no momento em que nasce, pode ser comparado a uma “tábula rasa”, a qual é preenchida pelas experiências vivenciadas.

Nesse pensamento, o filósofo inglês John Locke retoma a concepção aristotélica, ao conceber o sujeito semelhante a uma folha em branco, que vai sendo preenchida a partir da experiência do sujeito com o meio. Em crítica ao pensamento de Descartes, no que diz respeito à existência de ideias inatas, Locke afirma que o conhecimento humano é fruto das impressões oriundas da sensação ou da reflexão, as quais estão vinculadas ao sentido e à percepção, respectivamente.

Segundo os empiristas, é o mundo exterior ao sujeito (objeto) que determina o verdadeiro conhecimento, uma vez que o mundo possui verdades independentemente de a consciência apreendê-las ou não.

Dada essa abordagem, esclareço que optei por buscar na filosofia clássica, mesmo que de modo sucinto, outras dimensões de entendimento sobre a definição de homem e sua relação com o mundo para contextualizar, posteriormente, os pressupostos que sustentam a noção da relação com o saber investigada por Bernard Charlot.

Sob esse contexto, ousou elaborar minha compreensão sobre a definição de homem e sua relação com o mundo, considerando os fundamentos epistemológicos que os sustentam. Entender a concepção de homem como razão significa compreender que a relação de saber está na consciência, ou seja, nas ideias. Já conceber a noção de homem como experiência implica reconhecer que a relação de saber está no mundo. Por certo, penso que a noção da relação com o saber pode ser entendida como um paradigma epistemológico, na medida em que explica a relação do homem com o objeto de conhecimento, concebendo-o (o homem) como um sujeito de saber, que se constitui a partir de suas relações com o mundo. Portanto, o saber está na relação do sujeito com o objeto do saber, confrontado com a necessidade de aprender.

Na intenção de sintetizar fundamentos nos modos de conceber o sujeito e suas relações de saber, elaborei o quadro:

Quadro 3 – Perspectivas de conceber o sujeito e suas relações de saber.

<b>Concepção</b>	<b>Racionalismo</b>	<b>Empirismo</b>	<b>Relação com o saber</b>
<i>Sujeito</i>	Sujeito definido pela razão.	Sujeito definido pela experiência.	Sujeito de saber definido em sua relação com o mundo.
<i>Relação do sujeito de saber</i>	O saber está na consciência, isto é, nas ideias que são inatas ao sujeito.	O saber está fora do sujeito, ou seja, no mundo.	O saber está na relação do sujeito com o mundo.

Fonte: elaborado pela autora.

É sob a perspectiva da relação com o saber que esta pesquisa se fundamenta, ancorada nos pressupostos do interacionismo, cuja abordagem será tratada neste capítulo. Dito isso, a seguir, apresento pressupostos dessa noção investigada por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa.

## **2.2 Teoria da relação com o saber: tramas e sentidos**

Muitas são as teorias, especialmente as que surgiram nas décadas de 1970 e 1980, que tentam explicar a questão do fracasso escolar a partir da origem sociocultural dos alunos, considerando as “diferenças entre posições no espaço escolar” (CHARLOT, 2000, p. 18).

Reconhecendo a existência de desigualdade social na escola, porém atento ao fato de que essas pesquisas não explicam casos de crianças que, mesmo provenientes de classes populares, saíam-se bem na escola, Charlot supera os estudos de reprodução da época e propõe uma teoria que considera o sujeito, sua história individual e singular, isto é, seus saberes. Charlot, tendo como referência pesquisas desenvolvidas na França, na Tunísia, na República Tcheca e no Brasil, chega à afirmação de que não existe fracasso escolar, “(...) o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Essa constatação leva a entender que o fracasso é produzido (PATTO, 1988).

Assim, mobilizado a investigar o fenômeno do fracasso escolar, especialmente com jovens de categorias sociais populares,<sup>10</sup> Bernard Charlot desenvolve, junto à sua equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), estudos na perspectiva da relação com o saber.

A noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói

---

<sup>10</sup> Na definição de Charlot, famílias populares são “aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força” (CHARLOT, 2000, p. 11).

e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Diante desse cenário, o autor propõe uma “leitura em positivo” da realidade, originada a partir das vivências das pessoas, de suas interpretações sobre o mundo, bem como de suas atividades. A “leitura em positivo”, ao invés de se deter nas faltas e nas carências das pessoas, procura compreender o que elas fazem, como pensam, como se relacionam com o mundo e com os saberes escolares, considerando os processos que os constroem. Sob esse viés, a “leitura em positivo” pode ser entendida como uma “abordagem epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Por isso, uma pesquisa que se propõe a investigar a relação com o saber tem como princípio assumir uma postura de processo, e não de categorização de respostas e/ou identificação de faltas.

Articulando esse entendimento ao da pesquisa ora proposta, na qual busco compreender a relação do docente com o saber, especialmente com o referencial curricular, não estou procurando categorizar as ausências nele presentes, muito menos julgá-las quanto ao seu valor teórico e/ou prático, de modo a desconstruir os saberes historicamente sistematizados. Ao contrário, a intenção maior é investigar a relação do docente com o saber, de modo a convocar suas aprendizagens.

Destarte, os professores são entendidos como atores do processo educativo, são sujeitos que evocam suas memórias e suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo que os docentes buscam expressar suas relações com o saber curricular (denominado Referenciais da Educação), com o processo de ensinar, também evocam as relações consigo mesmo e com os outros, resgatando emoções, vivências, experiências e interpretações, como sinaliza o autor:

Não há saber (de aprender) senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo. (CHARLOT, 2005, p. 58).

Dito isso, o que está em pauta é a relação do docente com o saber, esse compreendido aqui como um sujeito individual, social e epistêmico.

No que tange à noção de relação com o saber, essa apresenta variações terminológicas construídas histórico-semanticamente, ao longo do tempo, o que, a meu entender, revela o caráter dinâmico e científico de uma pesquisa que se relaciona com o saber. Diante disso, na próxima seção, trato das diferentes definições de relação com o saber até a concepção atual.

### **2.2.1 A noção de relação com o saber: concepções e possibilidades**

Etimologicamente, o termo *relação* origina-se do latim e significa *relatus*. Numa perspectiva sintático-semântica, é possível entender que a palavra exige uma preposição que explicita seu respectivo complemento. Logo, é possível formular enunciados, orais e escritos, empregando o termo *relação* seguido das preposições *de*, *com*, entre outras. Chamo a atenção aqui para os diferentes sentidos expressos pelas preposições, que, no caso desta pesquisa, implicam o entendimento de diferentes concepções teórico-metodológicas. Em outras palavras, na expressão *relação de saber*, a preposição *de* explicita a natureza do termo (relação de quê?), o que implica um sentido diferente do expresso pela preposição *com*, na sentença *relação com o saber*. Enquanto a primeira exprime ideia sobre um determinado saber, a segunda carrega o sentido de conexão, de interdependência dos termos (relação com o quê, com quem?).

Ora, essa diferenciação pressupõe concepções teórico-metodológicas específicas. Se entendo que o sujeito aprende na relação consigo, com os outros e com o mundo, é na relação com o saber que encontro fundamento.

Segundo Charlot (2000), a definição de relação com o saber passou por uma evolução conceitual, caracterizada por diferentes interlocutores e intencionalidades. O quadro retrata esse percurso conceitual.

Quadro 4 – Evolução do conceito de relação com o saber.

Ano	Definições de relação com o saber
1982	“Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 1982).
1992	“A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992).
Atualidade	<p>“- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;</p> <p>- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber;</p> <p>- Ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação” (CHARLOT, 2000, p. 80-81).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Charlot, a definição construída em 1982 não atendia à sua essência, isto é, à relação. O que era entendido como uma “acumulação de *relações com o saber*”, hoje, passa a ser um “conjunto de relações”, ampliando “a definição para além do saber-objeto e da escola” (CHARLOT, 2000, p. 80). Dez anos depois, em 1992, Charlot definiu o conceito enfatizando a noção de relação, porém, por ser muito formal, não contemplou “a pluralidade das relações”. Diante das definições atuais, o autor acrescenta que o importante não é a forma ou a estrutura empregada, mas a relação com o saber em redes conceituais.

Com base nesse entendimento, na sequência, apresento uma perspectiva sociológica da relação com o saber e suas interlocuções com a alteridade de Platão (429-347 a.C.).

## 2.2.2 Relação com o saber: uma abordagem sociológica

Pesquisar educação pressupõe compreender o sujeito em relação com o saber. Por sua vez, investigar essa relação implica estudar o sujeito. Na visão de Charlot (2000, p. 33), o sujeito é um ser constituído de desejos e movido por esses, bem como pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito que se mobiliza para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como um ser singular, que apresenta trajetórias históricas e vivências que lhe são únicas. Ao mesmo tempo, o sujeito é compreendido como um ser social, que ocupa uma posição social, que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, interpretando-o e o transformando, bem como a si mesmo. Consoante Charlot (2000, p. 43, grifos do autor), o sujeito “é um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas etc.”.

De fato, é um sujeito que encontra a questão do aprender como condição humana. Nessa ótica, o saber é criado pelo homem em condições sociais específicas, portanto, o saber pode ser entendido como uma criação humana e social. Ao conceber o sujeito como um ser individual e social, o conhecimento do cotidiano toma seu espaço nesta investigação.

Charlot (2000, p. 45) reconhece a importância de existir uma sociologia do sujeito capaz de investigar a individualidade do sujeito, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

Desse entendimento, o estudioso convoca, também, a psicanálise, especialmente sob os postulados de Lacan, para dialogar com a teoria da relação com o saber, tendo em vista que a relação com o outro implica uma relação do sujeito com ele mesmo e vice-versa.

Penso que, nesse momento, seja possível trazer o debate entre Platão e os sofistas, mais precisamente, *O Sofista* (PLATÃO, 1983), visto que parece se aproximar do “princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 46).

### 2.2.3 Relação com o saber: um diálogo com a alteridade

No diálogo *O Sofista*, Platão evoca as quatro categorias fundamentais da realidade, conforme previstas pelos sofistas: o Movimento, o Repouso, o Mesmo e o Ser, acrescentando uma quinta, considerada fundamento de todas as outras: o Outro.<sup>11</sup> Segundo os sofistas, tudo o que existia na realidade poderia encaixar-se nas quatro categorias primeiras.

Eis que surge o 5º elemento, o Outro, de natureza singular, que se distingue de todos os demais.

Então, precisamos admitir a natureza do outro como a quinta ideia ao lado das que já aceitamos. [...] Ideia essa, é o que diremos, que penetra em todas as outras, pois cada uma em separado é diferente das demais, não por sua própria natureza mas por participar da ideia do outro [...]. De onde fica também, necessariamente, que o não-ser está no movimento e em todos os gêneros, pois a natureza do outro, entrando em tudo o mais, deixa todos diferentes do ser, isto é, como não-ser, de forma que, sob esse aspecto, poderemos, com todo o direito, denominá-los não existentes, e o inverso: afirmar que são e existem, visto participarem da existência. (PLATÃO, 1983, p. 192).

De fato, o Outro constitui as categorias Movimento, Repouso, Mesmo e Ser. É na relação com o Outro que Movimento se torna Movimento, e assim por diante. Assim, em cada realidade há uma mistura de ser e de não ser, que se evidencia pela existência do Outro. Sendo assim, qual seria o Outro do Ser?

Pois bem, se o Outro constitui o Ser, logo o Outro do Ser é o Não Ser. Por conseguinte, para Platão (1983), o Outro constitui todas as demais categorias.

Platão esclarece ainda mais essa relação constitutiva do não ser, ao afirmar que

---

<sup>11</sup> No âmbito desta pesquisa, os termos “outro” e “Outro” referem-se a diferentes instituições e campos conceituais.

Há uma associação mútua dos seres. O ser e o outro penetram através de todos e se penetram mutuamente. Assim, o outro, participando do ser, é, pelo fato dessa participação, sem, entretanto, ser aquilo de que participa, mas o outro, e por ser outro que não o ser, é, por manifesta necessidade, não-ser. O ser, por sua vez, participando do outro, será, pois, outro que não o resto dos gêneros. Sendo outro que não eles todos, não é, pois, nenhum deles tomado à parte, nem a totalidade dos outros, mas somente ele mesmo; de sorte que o ser, incontestavelmente, milhares e milhares de vezes não é, e os outros, seja individualmente, seja em sua totalidade, são sob múltiplas relações, e, sob múltiplas relações não são. (PLATÃO, 1983, p. 259).

Consoante as explicações de Charlot, é no reconhecimento da diferença do outro em relação ao sujeito que está o valor educativo, pois há consideração das diferenças, seja entre personalidades, seja entre origens sociais.

Fechando a abordagem filosófica que ousei traçar, retomo as interlocuções teóricas com a sociologia do sujeito, agora na perspectiva da psicologia de Vygotsky, cujos pressupostos ancoram os estudos de Charlot, especialmente, sobre a natureza social e histórica do sujeito, nos processos de interação com o mundo e suas relações com a aprendizagem.

## **2.3 Fundamentos psicológicos da relação com o saber**

A psicologia de Vygotsky<sup>12</sup> também se aproxima dos estudos que tratam da relação com o saber, ao considerar o homem como um ser geneticamente social, cuja aprendizagem é resultado das interações do sujeito consigo, com os outros e com o mundo, mediadas pela linguagem.

Vygotsky (1993) concebe o homem como um sujeito social e histórico, que passa por transformações a cada ação, devido às mudanças que acontecem na sociedade e na cultura. Nessa perspectiva, todo

---

<sup>12</sup> No âmbito deste trabalho, será adotada a grafia Vygotsky para denominar o sobrenome do autor, embora se reconheça a existência de muitas outras; e vigotskiano, para se referir aos pressupostos teóricos desse pesquisador.

conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, que se concretizam via linguagem. O homem se constitui como homem nas e pelas interações do sujeito com o mundo, de modo que o sujeito responde aos estímulos externos, atuando sobre eles, e, por conseguinte, construindo seu próprio conhecimento.

Um dos estudos defendidos pelo teórico diz respeito ao entendimento de fala e pensamento. Para Vygotsky (1993), fala e pensamento têm origens distintas e esse posicionamento é comprovado no primeiro capítulo da obra *Pensamento e Linguagem*, intitulado *O problema e a abordagem*, quando Vygotsky (1993, p. 2) questiona tanto o método de análise, que considera pensamento e linguagem como sendo uma fusão, ou seja, uma “única e mesma coisa”, portanto, sem relação entre si, quanto o que concebe pensamento e linguagem como processos separados e independentes. O estudioso (1993, p. 4) define um método de análise intermediário, denominado “análise em unidades”, que, por sua vez, preserva as propriedades do todo. Assim, o significado da palavra passa a ser a unidade de análise de suas investigações, uma vez que é no significado da palavra “que pensamento e fala estão inter-relacionados”.

Do ponto de vista vigotskiano (1993, p. 4), a significação pressupõe uma unidade constituída pelo pensamento generalizante, pertencente ao âmbito conceitual, entendido como um estágio avançado da palavra, bem como pelo desenvolvimento social. Nesse sentido, o instrumento linguístico e as interações sociais, mediadas pela linguagem, são fundamentais para o desenvolvimento intelectual da criança. Daí sua teoria ser intitulada como histórico-social.

Vygotsky entende que a linguagem, inicialmente, tem origem social, como meio de interação da criança com outros sujeitos. Posteriormente, transforma-se em função mental interna, processo individual e constituinte do pensamento. Dito de outro modo, das interações sociais do sujeito com outros sujeitos e com a cultura chega-se à linguagem interior. Desde essa perspectiva, a concepção de linguagem interior apresentada pelo psicólogo fundamenta-se nos pressupostos de Piaget, no que diz respeito à linguagem egocêntrica.

Consoante Vygotsky (1991),

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 64, grifos do autor).

Sob esse viés, o autor (1993) diferencia as funções mentais elementares das superiores. Enquanto as primeiras compreendem comportamentos naturais do ser humano, como reflexos, reações automáticas, associações, entre outros; as segundas correspondem ao funcionamento psicológico humano, por meio de ações conscientes e controladas, como atividades de pensamento abstrato, memória, ação intencional. Assim, a criança, quando pequena, apresenta funções psicológicas elementares, porém, por meio da interação com o mundo e com outros sujeitos, essas funções transformam-se em mentais superiores, entendidas como pensamento e memória. Logo, as funções psicológicas superiores são de natureza social e cultural, ou seja, têm origem nas relações sociais que o sujeito mantém com o objeto de conhecimento.

No processo de interação, a linguagem constitui-se como elemento mediador na relação com o saber. Com efeito, linguagem é entendida, no âmbito desta pesquisa, como a capacidade humana de representar simbolicamente, verbalmente ou não, ideias, objetos, fenômenos, emoções, enfim, tudo o que o sujeito deseja expressar.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e linguístico da criança, o psicólogo considera a existência de um estágio pré-intelectual da fala e de um pré-linguístico do pensamento, esse último evidenciado pelo balbúcio, pelo choro. Admite que pensamento e fala apresentam origens diferentes e independentes, no entanto, aproximadamente aos dois anos de idade da criança, as curvas da

evolução dessas duas funções (pensamento e fala) encontram-se, e, desde essa perspectiva, a fala passa a ser instrumento do intelecto; e o pensamento torna-se verbalizado. Essa constatação pode ser observada na criança, quando começa a demonstrar uma curiosidade repentina pelas palavras, ampliando seu vocabulário. Nesse sentido, afirma o psicólogo que

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.  
(VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Para o psicólogo russo, pensamento e memória (funções psíquicas superiores) só se desenvolvem nos seres humanos porque esses são capazes de formar conceitos por meio de operações intelectuais que, combinadas ao desenvolvimento histórico-social do sujeito, são abstraídas, sintetizadas e simbolizadas por intermédio de um signo. Esse entendimento leva a compreender a linguagem como elemento constituinte no processo de formação de conceitos.

Daí compreende-se o caráter fundamental atribuído à linguagem na constituição e na organização do pensamento. É por meio da linguagem que as funções intelectuais são possíveis. Isso posto, entendo que o pensamento verbal não existe *a priori* no sujeito, uma vez que é resultado das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, considerando suas condições históricas, culturais e sociais.

A aprendizagem, sob esse viés, passa a ser potencializada à proporção da quantidade e da qualidade das interações vivenciadas e atribuídas de sentido pelo sujeito. Com efeito, para Vygotsky, a criança nasce em um mundo onde lhe preexistem palavras e significações (palavras e conceitos). É nesse ponto que o professor atua como mediador da aprendizagem do aluno.

A concepção de mediação é defendida por Vygotsky (1993), especialmente no que se refere aos processos de desenvolvimento mental

da criança, que são partilhados entre pessoas. Isso pode ser explicado da seguinte maneira: quando a criança é pequena, os processos intersíquicos são concebidos entre os adultos, que, por sua vez, atuam como mediadores da criança com o mundo. No entanto, ao passo que as crianças vão crescendo, a interação ocorre entre as próprias crianças.

Consoante o teórico (1993), o processo de formação de conceitos passa por dois estágios de evolução: de espontâneos ou cotidianos a científicos, que, embora distintos, estão interligados e atuam uns sobre os outros. No primeiro, a criança agrupa diversos objetos que apresentam características comuns, nomeando-os em um único atributo. Já no segundo, ocorre um isolamento dos objetos, também devido aos atributos comuns, chegando à generalização mais complexa e à verbalização do conceito em forma de discurso.

Para Vygotsky, todo conceito, espontâneo ou científico, representa uma forma de generalização, no entanto, o grau mais complexo de abstração e de tomada de consciência encontra-se nos conceitos científicos. Ademais, são as relações de interação da criança com os saberes que possibilitam a distinção entre os conceitos espontâneos e científicos.

Acrescentam-se a esses estudos as investigações a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1993) entende que a aprendizagem da criança começa antes da etapa escolar, pois, no período pré-escolar, a criança já realiza operações matemáticas, tem contato com noções de quantidade, formula perguntas e respostas etc. No entanto, essa aprendizagem difere da escolar, considerada etapa posterior, que se realiza em espaço formal, de modo sistematizado.

Dito isso, o teórico exemplifica seu posicionamento afirmando que a criança, em período pré-escolar, já estabelece um diálogo com o adulto, ao realizar perguntas e receber respostas; tem contato com noções de quantidade, com operações matemáticas, sejam simples ou complexas. Compartilhando desse entendimento, Charlot compreende que os jovens aprendem muito fora da escola, pois:

Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a

pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (CHARLOT, 2001, p. 149).

No entanto, vale esclarecer que o saber do cotidiano se diferencia do científico, por ser este consciente, intencional, voluntário e sistemático. As interações e interlocuções, por sua vez, acontecem ao longo da vida e são condições da existência humana, “condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49).

É no entendimento de uma sociologia que vê o sujeito e sua ação no mundo como ser singular e social, em seu processo histórico, na relação com o outro, movido por desejo, atuando e transformando seu mundo, que se encontra a relação com o saber. Nesse sentido, na sequência, explano a relação com o saber sob o viés antropológico.

## **2.4 Relação com o saber: uma perspectiva antropológica**

No tocante ao entendimento de homem, Charlot o define como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórica, social e culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano.

À luz desse entendimento antropológico, Charlot (2000, p. 52) concebe o homem como resultado dessa construção, e, por ser um sujeito incompleto, “é um ausente de si mesmo”. Partindo desse entendimento, para o autor, um sujeito é: a) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; b) um ser social, que ocupa uma posição social; c) um ser singular, único, que tem uma história. Esse sujeito interpreta o mundo, atribuindo-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, relacionando-se com os outros e consigo próprio (CHARLOT, 2000, p. 33).

Dito de outro modo, é um sujeito que carrega ausência em si, sob forma de desejo. Essa ausência revela o desejo de um outro ser humano. Desejo esse que, se saciado, anularia a incompletude do homem.

De fato, o termo *desejo* é incompleto, uma vez que não se basta sozinho. Na compreensão de Charlot (2000, p. 53), todo desejo “é ‘desejo de’ e esse ‘de’ remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo”. Assim, não existe objeto determinado para esse desejo, pois ele pode ser isso ou aquilo.

A existência do outro constitui o sujeito como um ser humano singular e, ao mesmo tempo, social que se relaciona e interage com outros homens.

Freire (2005) revela que é própria da existência humana a condição de inconclusão, e, diferentemente de outros animais, o homem tem consciência de seu inacabamento. Isso é possível por meio da educação.

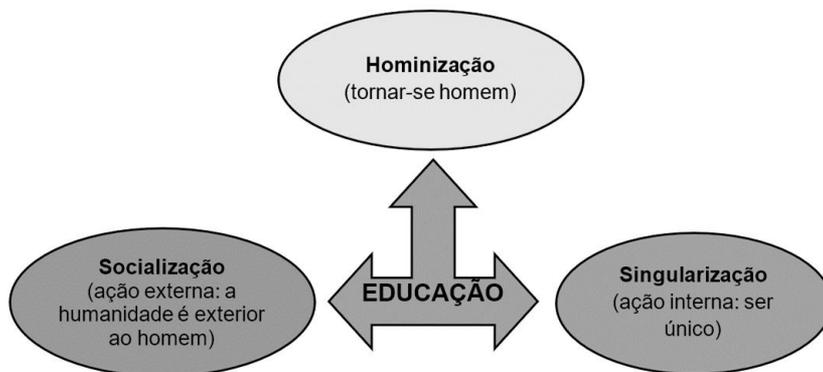
Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

É nessa relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que a educação se constitui como um processo de aprendizagem. Segundo Charlot (2000, p. 53), a educação centra-se em três aspectos: 1) na hominização (tornar-se homem); 2) na singularização (ser único e exemplar); 3) e na socialização (agindo, interagindo na sociedade e ocupando uma posição social).

A figura ilustra a concepção de educação charloniana.



Figura 1 – Educação e humanização



Fonte: elaborada pela autora.

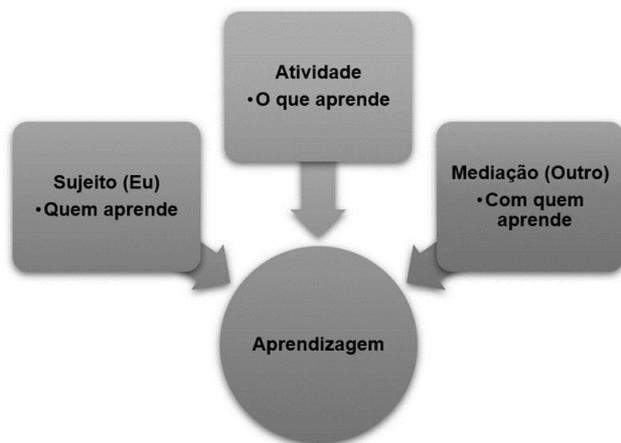
Assim, o sujeito, ser singular, educa-se por um movimento interno, que só é possível porque existe um mundo externo. Em outras palavras, o homem humaniza-se e aprende na interação com o outro, confrontado aos saberes sociais já construídos, e participando de atividades circunstanciais (tempo/espço).

Dito isso e considerando o contexto escolar, entendo que a concepção de aprendizagem é uma das grandes contribuições da relação com o saber, especialmente para os professores, a quem, muitas vezes, é atribuído o fracasso escolar dos alunos. Isso leva a alguns esclarecimentos:

- a) a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de si (processo individual), na qual o sujeito, para se construir, precisa apropriar-se das atividades humanas produzidas no tempo (processo social);
- b) a aprendizagem necessita da mediação do outro;
- c) a aprendizagem só é possível se houver engajamento em uma atividade e consentimento, por parte do sujeito, em querer aprender.

Essas três considerações podem ser entendidas da seguinte forma:

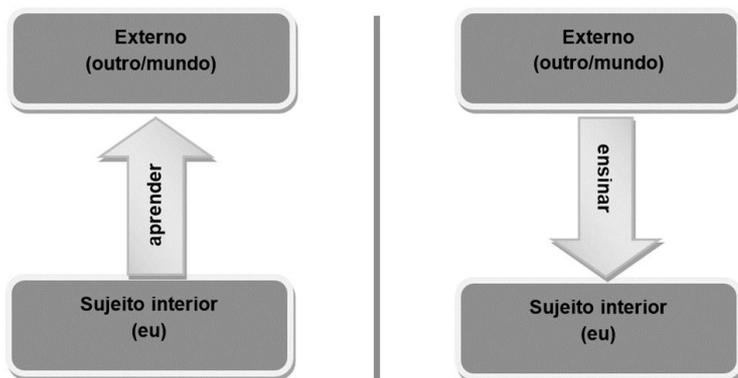
Figura 2 – Aspectos da aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora.

Resumidamente, esses pressupostos levam a uma via de duas mãos: o aprender, entendido como movimento interior do sujeito, só existe se houver o externo, ou seja, a intervenção do outro. Do mesmo modo, o ensinar, cuja origem é externa ao sujeito, só ocorre se existir um movimento interior do sujeito. Ora, isso esclarece a relação do saber consigo, com o outro, com o mundo, conforme o esquema:

Figura 3 – Relação sujeito/mundo



Fonte: elaborada pela autora.

Os processos de ensino e aprendizagem, em suas respectivas relações do sujeito com o mundo, efetivam-se por intermédio da linguagem, que concretiza a representação do pensamento. Dado seu caráter fundamental, passo a tecer considerações articuladas à relação com o saber.

## **2.5 O papel da linguagem na relação com o saber**

A linguagem assume papel fundamental no processo de relação com o saber, uma vez que é por meio dessa relação, via linguagem, que o sujeito se apropria do conhecimento e o constrói. Nessa lógica de pensamento, linguagem é compreendida aqui como a capacidade de o sujeito representar simbolicamente o mundo, seja de forma verbal ou não verbal, ideias, fenômenos, objetos, sentimentos. Assim, é pela linguagem que o sujeito se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

Neires Paviani (2013) afirma que o entendimento de linguagem como ação, como atividade de interação, revela os processos de ensino e aprendizagem, priorizando, portanto, a construção do conhecimento. Diante disso, para a autora (2013, p. 12), a linguagem é constituinte do ser humano, uma vez que essa “constitui o mundo e o mundo é constituído por ela”.

Por essa reflexão sobre linguagem no contexto da relação com o saber, entendo que a concepção apresentada também pode ser compreendida na perspectiva de Benveniste, considerado o pai da linguística da enunciação. Consoante o linguista, a linguagem é social porque é próprio da necessidade do ser humano interagir e comunicar-se com o outro. Ou seja, é “(...) um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

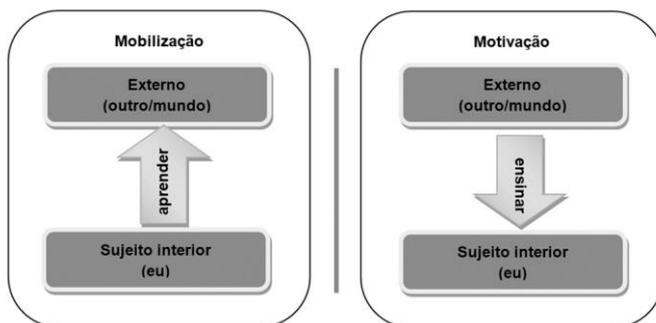
Na definição de Benveniste (2005) acerca da linguagem, parece-me existir uma visão antropológica, sob o aspecto linguístico, que dialoga com a relação com o saber.

Tanto já foi dito aqui sobre a relação com o saber e seus desdobramentos; todavia, considero oportuno destacar os conceitos de mobilização, atividade e sentido, tão bem explicitados por Charlot (2000, p. 55).

## 2.6 Mobilização, atividade, sentido: noções brasileiras da relação com o saber

Segundo Charlot (2000, p. 55), a noção de mobilização remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito; ao passo que a motivação implica uma ação externa ao sujeito, desencadeada por alguém ou algo. Para elucidar essa explicação, evidencio a imagem a seguir:

Figura 4 – Movimentos de mobilização e motivação



Fonte: elaborada pela autora

Distintos esses dois conceitos, o estudioso esclarece que se mobilizar para aprendizagem “é pôr recursos em movimento”, “(...) é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p. 55). Móvil é entendido aqui como movimento interno do sujeito, ou seja, o desejo que leva à atividade.

A noção de atividade fundamenta-se nos pressupostos de Leontiev, que a define como um conjunto de ações e operações que se organizam em torno de um motivo (móvil) e de um objetivo (meta). Dito de outro modo:

Logo, faz-se necessário explicitar o que é uma atividade. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, explica que uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984). Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. (CHARLOT, 2013, p. 143-144).

Nessa linha de pensamento, para que o sujeito se mobilize, faz-se necessário que ele veja sentido no que está aprendendo, isto é, quando o sujeito se coloca em situação de movimento por móveis que exprimem desejo, sentido, valor. Em outras palavras, o sentido atribuído a um saber orienta a um envolvimento em atividades. Por sua vez, a atividade posta em prática leva ao sentido desse saber. É a atividade concretizada que conduz ao saber.

Para definir a noção de sentido, Charlot (2000) apoia-se na essência de estudos linguísticos, transpondo-os para o âmbito da relação com o saber. Assim, para o autor, “o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Diante dessa definição, penso que o sentido, sob uma perspectiva linguística que considera o princípio da relação como cerne dos estudos pode contribuir no entendimento da teoria da relação com o saber.

Ademais, ousou fazer uma breve interlocução com estudos linguísticos desenvolvidos por Saussure (2012). Para o pesquisador, tudo no sistema linguístico baseia-se em relações, nas quais os signos que constituem esse sistema não podem ser definidos isoladamente, pois o valor, isto é, o sentido de um se define em uma relação de oposição ao outro. Dito de outro modo, o valor linguístico está na relação.

Claro está para mim que Saussure usou a lente linguística para definir o valor da relação dentro do sistema, no qual o mundo extralinguístico não é interesse de investigação do teórico. Já o princípio da relação com o saber, ponto basilar da teoria desenvolvida por Charlot, considera o sujeito como um ser em relação consigo, com o outro e com o mundo.

Levando o sentido dessas relações para o âmbito escolar, Charlot esclarece:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz. (CHARLOT, 2005, p. 54).

Diante do pressuposto de que todo ser humano aprende, a aprendizagem não pode ser reduzida a um conteúdo intelectual. Com base nesse entendimento, Charlot, em sua abordagem, conceitua os termos *saber* e *aprender*, explicitando suas respectivas relações, as quais aparecem mais detalhadamente nas figuras do aprender, cujos tópicos serão tratados na sequência.

## **2.7 As figuras do aprender e os tipos de relação com o saber**

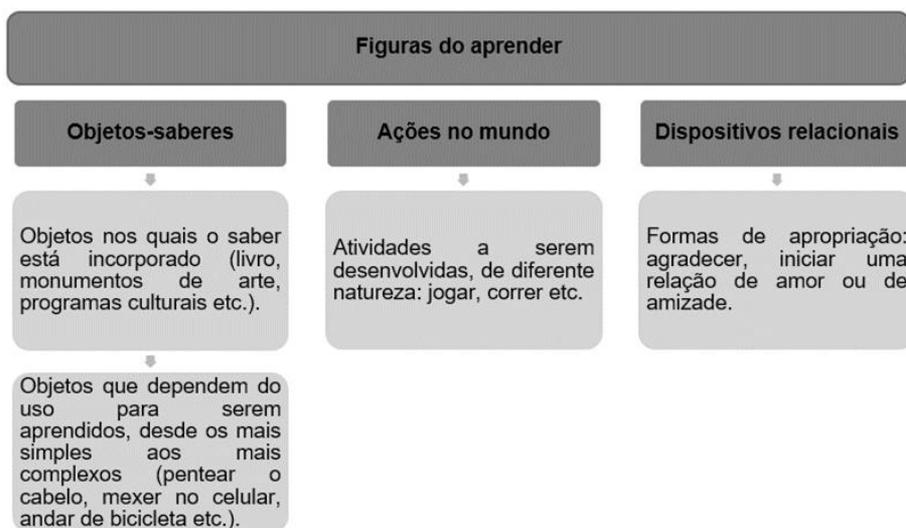
Pensando na amplitude do termo *aprendizagem* e na concepção de que o sujeito aprende a todo momento, é possível concebê-la tanto nos espaços formais escolares quanto em ambientes familiares, com colegas etc. Nesse sentido, cada aprendizagem apresenta processos de construção e de relações com o saber diferentes.

Charlot (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. Segundo o autor (2000), aprender está numa dimensão mais abrangente que o saber, uma vez que aprender não significa adquirir saber, mas apreender

as figuras do saber, as quais se referem a todos os tipos e natureza de atividades, cada uma com processos de aprendizagens próprios.

Dado esse cenário, o autor apresenta pressupostos teóricos denominados de figuras do aprender, explicitadas no diagrama:

Figura 5 – Figuras do aprender



Fonte: elaborada pela autora.

Com base nesse entendimento, é possível questionar: afinal, o que é o aprender?

Consoante as explicações de Charlot, aprender é uma forma de o sujeito apropriar-se do mundo, de se relacionar com o aprender, o que, segundo o autor, configura-se como uma relação epistêmica. Assim, o teórico (2000, p. 67, grifo do autor) afirma que aprender "(...) é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender". Por certo, as figuras do aprender expressam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes, considerando suas histórias de vida, suas necessidades, intenções, as quais sempre se realizam circunscritas em determinados tempo e espaço.

As figuras do aprender revelam diferentes relações epistêmicas com o saber. Ou seja, aprender, sob a perspectiva epistêmica, significa apropriar-se de um saber materializado em livros, em escolas, professores. É apropriar-se de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais que o sujeito não possui. O sujeito aprende também ao apropriar-se de um objeto virtual presente em objetos reais, numa relação com um saber-objeto, que se enuncia por meio da linguagem, especialmente na modalidade escrita. Penso que essa relação corresponde ao campo conceitual no qual posso falar sobre algo sem precisar passar pela vivência do processo.

Aprender pode ser entendido como dominar, de forma pertinente e eficaz, uma determinada atividade. Nessa relação epistêmica há “(...) um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos” (CHARLOT, 2000, p. 69), engajado no mundo e na situação. Dito de outro modo, a aprendizagem está inscrita no próprio corpo, e não só na apropriação de enunciado, por exemplo, aprender a escrita não é o mesmo que aprender a escrever. Para escrever de modo pertinente, não basta aprender os enunciados que tratam sobre a escrita, mas sim exercitar atividades de produção nas mais diferentes situações e complexidades.

Ademais, aprender é ainda dominar uma relação, no campo da intersubjetividade, seja em relação consigo, seja em relação com o outro e vice-versa, de modo a exercer “um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70). Essa aprendizagem efetiva-se em situação e em uso, ou seja, nas atitudes demonstradas pelo sujeito. Nesse sentido, a relação com o saber pressupõe uma relação de identidade, que considera a história do sujeito, suas vivências, suas relações consigo e com o outro, que pode estar “fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Ao entender que o sujeito só existe em um mundo e em relação com o outro, a relação com o saber constitui-se, de modo interdependente, aos processos epistêmico, identitário e social, por considerar as histórias singulares e sociais dos indivíduos e não apenas suas posições. Eis as relações propostas por Charlot (2000):

Figura 6 – Relação com o saber



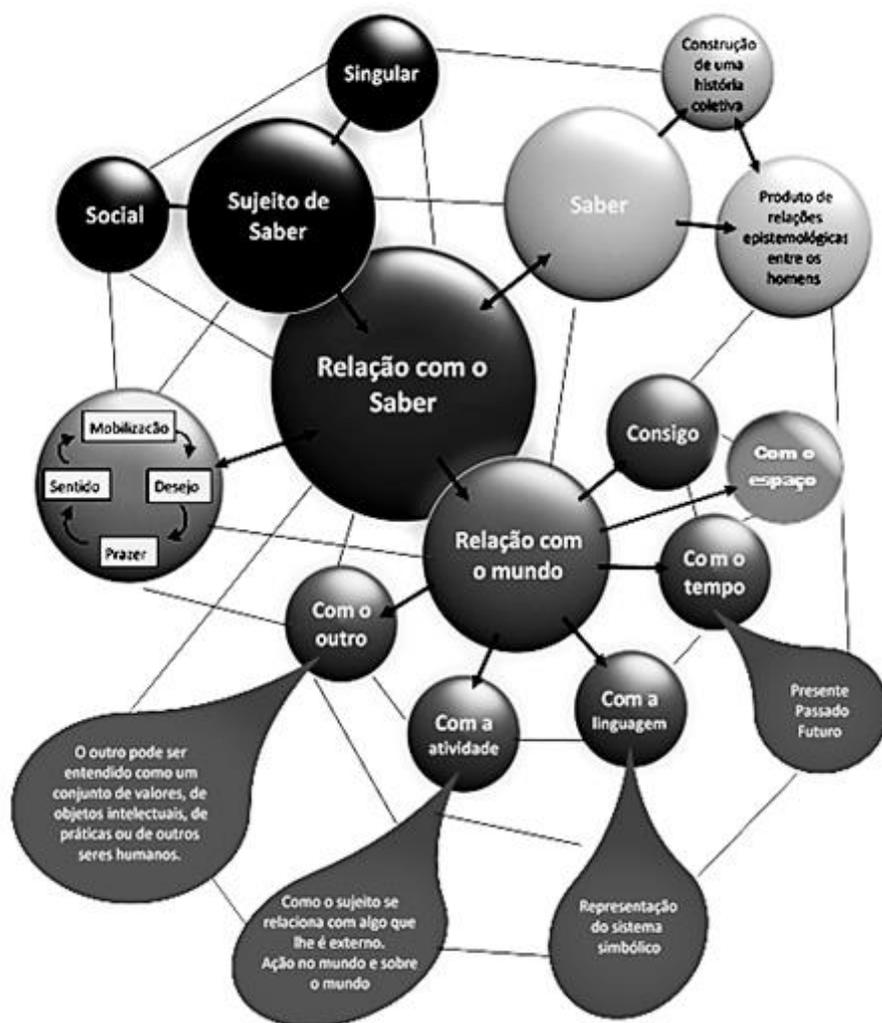
Fonte: elaborada pela autora.

Sob esse ponto de vista, Charlot conduz ao entendimento de que a aprendizagem é um processo complexo e não se restringe à aprendizagem de conteúdos intelectuais. É estabelecer relações com o saber, que se desmembram na relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. De acordo com o autor (2000), aprender pressupõe ter atitudes solidárias, ser responsável, respeitar pessoas, ou seja, aprender representa tornar-se um ser humano melhor.

Após uma análise dos aspectos fundantes da relação com o saber, em que explicitarei aportes que constituem a teoria, finalizo esta seção de escrita apresentando, na sequência, uma articulação de saberes que, interligados, expressam a síntese das relações com o saber, conforme o entendimento desta pesquisadora.



Figura 7 – Movimento das relações com o saber



Fonte: elaborada pela autora.

Em consonância com o propósito desta pesquisa, em que busco compreender a relação dos docentes de Língua Portuguesa com o referencial curricular organizado pela RME, deslocando percepções para o processo de ensinar e suas subjetividades, prossigo, apresentando considerações acerca dessa teoria, na intenção de aproximá-la ao objeto de estudo investigado.

### **3. Referenciais da educação: uma leitura sobre a relação do docente com o saber**

A questão é compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo. (CHARLOT, 2005, p. 37)

Ao mergulhar, com mais complexidade, nos pressupostos que fundamentam a relação com o saber, percebo o diálogo teórico-metodológico entre esta pesquisa e a base conceitual que a sustenta, especialmente no que tange às noções de desejo, mobilização, sentido e relação com o saber.

Esclareço que esses conceitos representam a tônica desta investigação, cujo propósito maior é compreender a relação do docente com o saber, mais especificamente com o documento curricular da RME de Caxias do Sul e com o processo de ensinar, sem desconsiderar as relações que o docente estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, prossigo tecendo considerações sobre a teoria desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa, articulando-a ao objeto deste estudo.

O documento curricular referido é fruto de uma construção coletiva dos professores da RME, realizada nos anos de 2009 e 2010. Desde sua implementação, no ano de 2010, esse material encontra-se em vigência nas 81 escolas municipais, configurando-se como um registro oficial que orienta o planejamento do professor.

Em análise ao material ora proposto, constato que a estrutura curricular do documento explicita as aprendizagens previstas, a avaliação, os conteúdos, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, na formação de conceitos, na constituição de valores e na adoção de atitudes. O documento tem o objetivo de dialogar com concepções epistemológicas e pedagógicas, de modo a organizar o currículo escolar, bem como orientar os planejamentos de ensino do professor e as práticas de sala de aula.

Sendo assim, o caderno pedagógico em questão não apresenta apenas conteúdos elencados, mas um conjunto de princípios que se referem ao ensino e à aprendizagem de saberes historicamente construídos, que podem ser entendidos como patrimônio da humanidade.

Ao trazer para o debate a relação com o saber, meu olhar desloca-se para o docente, concebido como um sujeito singular e social, circunscrito em um contexto histórico, cultural, em um determinado espaço-tempo. Na concepção de Charlot,

[...] o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). (CHARLOT, 2005, p. 77).

Destarte, o docente ocupa uma posição social e escolar de um sujeito aprendiz, em permanente formação, mas também de alguém que ensina saberes do patrimônio humano. Na condição de aprendiz, o professor ensina e aprende, como afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ainda, consoante o autor (1996), ensinar ultrapassa o tratamento de conteúdos transferidos, fato esse que pressupõe a presença de professores questionadores, curiosos e humildes. No que concerne à ação de ensinar, esclarece Charlot,

É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. (CHARLOT, 2005, p. 85).

Dado esse entendimento, para Charlot (2005, p. 76), não é o professor que produz o saber no aluno; a ele cabe planejar e oportunizar situações de aprendizagem para que o aluno se envolva em atividades intelectuais.

Ao mesmo tempo que os professores buscam relações com o ensino, por meio de conteúdos ou de informações, também evocam saberes que se relacionam consigo, com os outros e com o mundo. Para Charlot (2005, p. 31), uma informação passa a ser saber “quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo...”.

O saber do docente constrói-se nas relações com o ensino de objeto-saberes, com a realização de práticas, com as experiências e vivências pessoais e profissionais, com as interpretações, sentimentos e trajetórias de vida.

Concebendo o desejo como o eixo que propulsiona o sujeito a mobilizar-se para alguma atividade, interessa-me compreender se há, por parte dos professores, desejo de saber e mobilização para o uso efetivo das orientações curriculares previstas nos Referenciais da Educação da RME, ou se essas apenas são reproduzidas e entregues ao coordenador pedagógico<sup>13</sup> para fins de cumprimento legal e burocrático. Charlot (2005, p. 76) sinaliza que a “aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”.

Isso posto, entendo que foi na posição social de coordenadora pedagógica que pude perceber singelas contradições na relação dos docentes com o saber curricular. Contradições essas que aguçaram minha curiosidade em indagar se a participação e o envolvimento dos professores na construção do documento curricular interferem ou não na relação do docente com o saber, levando-me a refletir sobre a mobilização dos professores referente à existência de um documento norteador dos saberes curriculares, reconhecendo suas percepções no que tange aos sentidos atribuídos a esse material pedagógico.

---

<sup>13</sup> Considero oportuno esclarecer que as escolas municipais de Caxias do Sul contam com a presença de um coordenador pedagógico que, entre muitas atribuições, tem o papel de acompanhar e auxiliar o professor na elaboração dos Planos de Trabalho, bem como na transposição didática das atividades curriculares previstas nos documentos.

Dada a dimensão que abarca a relação com o saber, inquieta-me ainda ir além do saber teórico concretizado nos Referenciais da Educação, para compreender as relações do docente com o ensinar, com a educação, com a formação continuada, com as práticas de sala de aula providas de sentido, com as atitudes relacionais, enfim, relações com o mundo, com os outros e com o próprio docente.

De fato, muitos professores não participaram do debate curricular e da construção dos Referenciais da Educação da RME, especialmente os que ingressaram nas escolas municipais após os anos de 2009 e 2010. Esse diagnóstico levou-me a conceber que esses profissionais não vivenciaram o processo histórico, social e pedagógico, por conseguinte, a relação com o documento é diferente daqueles que participaram, muito embora eu reconheça que toda relação com o saber é diferente em cada sujeito. De igual maneira, mesmo os professores que participaram das discussões e construções curriculares, hoje são outros sujeitos, delineados por experiências e trajetórias inscritas em tempos e espaços diferentes; logo, as relações com os saberes construídos também são outras.

São esses sentidos, são essas relações que me interessa compreender; não com o propósito de categorizar ausências ou de apontar falhas e carências, mas sob o ponto de vista de uma “leitura em positivo”, que visa a entender o processo de como se constituem as relações dos docentes com os saberes, sejam os sistematizados nos referenciais curriculares, sejam os relacionados às experiências docentes. Dito isso, esclareço que esta pesquisa não tem a intenção de desqualificar ou de julgar o mérito do documento, seja no âmbito de sua composição textual, seja na forma como foi conduzido e construído.

Com base nos postulados de Charlot (2000, 2005), todo sujeito tem um tipo de relação com o saber, em diferentes dimensões. O entendimento dessa concepção levou-me a reformular a construção frasal que, inicialmente, pontuava compreender a relação que os professores têm com o saber, a qual passou a ser entendida, após aprofundamento teórico, como a relação dos professores com o saber. Consoante o autor,

o sujeito *não tem* uma relação com o saber, ele *é* relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz. (CHARLOT, 2005, p. 42, grifos do autor)

Por certo, o eixo desta pesquisa volta-se para o movimento do sujeito, para as narrativas que evocam os sentidos e suas relações com o saber. Diante dessa concepção, seduz-me o fato de interpretar como os professores se relacionam com os documentos curriculares que orientam o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar. Perceber os diferentes sentidos orienta-me a novos entendimentos acerca dessa temática, inclusive ampliando-a para o cenário nacional, no que tange, por exemplo, às discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, tem o propósito de servir como referência nacional para a construção ou adequação do currículo e das propostas pedagógicas de todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nos termos do texto, trata-se de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação. (MEC, 2017, p. 07).

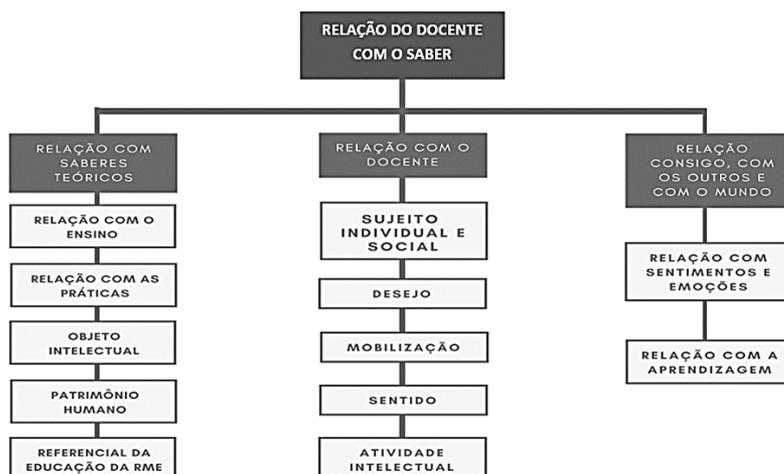
De modo particular, cogito a possibilidade de conceber os movimentos que resultaram no Referencial da Educação da RME como sendo um embrião local dos estudos sobre a BNCC.

Vinculada à relação com o saber e de modo complementar a esta pesquisa, penso que poderia ser investigada a relação dos docentes com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na perspectiva de compreender se existem categorias universais que dialogam com o pensamento do docente em relação aos referenciais curriculares, previstos e implemen-

tados nos sistemas escolares, quer no âmbito municipal, quer no nacional. No entanto, isso é objeto de investigação de outro estudo que não este a que me propus para esta pesquisa.

Após explicitar possíveis aproximações entre a teoria da relação com o saber e os Referenciais da Educação da RME, a seguir, sintetizo noções-chave dessa relação por meio do diagrama.

Figura 8 – Relações do docente com o saber



Fonte: elaborada pela autora.

Ao trazer para a discussão a relação do docente com o saber frente aos documentos que norteiam o currículo dos sistemas escolares, convocam-se professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica de escolas públicas a refletirem sobre a mobilização e o sentido acerca de debates curriculares e propostas de construção e implementação de referenciais curriculares.

Assim, dando continuidade ao detalhamento da pesquisa aqui proposta, contextualizo, sob a dimensão do concebido, o processo de construção e implementação dos referenciais curriculares, compreendidos como objeto de estudo desta investigação.

### **3.1 Processos de construção e implementação dos referenciais curriculares em Caxias do Sul: dimensões do concebido**

Investigar o complexo fenômeno da educação é motivo de muitas descobertas e indagações, que, permeadas de dúvidas e incertezas, entrelaçam-se à medida que se delineia o processo de pesquisa. Já dizia Freire (1996, p. 29) que pesquisar permite “(...) conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Assim, na intenção de compreender um pouco mais um dos aspectos da educação no cotidiano escolar, no que diz respeito a movimentos e organizações curriculares, direciono o olhar para o cenário que contextualiza sujeitos, tempos e espaços historicamente situados, os quais, interligados, possibilitaram a construção e a implementação dos Referenciais da Educação na RME de Caxias do Sul.

Neste capítulo, apresento uma narrativa recheada de elementos descritivos, que permitem contar a trajetória da reestruturação curricular realizada no município de Caxias do Sul, nos anos de 2009 e 2010, envolvendo a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino.

Para tanto, assumo uma postura de resgate histórico e de rastreamento, por meio de depoimentos de pessoas que vivenciaram esse movimento, bem como da busca de documentos oficiais que fundamentaram as concepções presentes nos processos de construção e implementação dos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul.

Por certo, os percursos narrados e descritos são imbuídos de sentido, o que me leva a tecer reflexões advindas das observações documentais, que se intercalam à medida que relações com o saber vão sendo atribuídas pelos sujeitos participantes desta pesquisa.



### **3.1.1 (Per)curso na construção e implementação dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul: tempos, espaços e sujeitos**

Muitos são os movimentos constituídos por dúvidas, indagações, anseios, entre outros, quando o assunto diz respeito ao currículo escolar e seus desdobramentos.

Nos últimos anos, no cenário educacional, professores do Brasil todo envolveram-se, diretamente ou indiretamente, com discussões curriculares, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens previstas para todos os alunos em todas as etapas da Educação Básica.

Anterior a esse movimento nacional, nas escolas municipais de Caxias do Sul, no período que compreendeu os anos de 2009 e 2010, configurou-se o processo de reestruturação curricular, abrangendo os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, em diferentes e diversas organizações de tempos e espaços, na construção e implementação dos *Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul*. Sob esse viés, passo a um breve panorama, contextualizando os principais movimentos ocorridos na RME, conforme resgate de documentos oficiais disponibilizados na Secretaria Municipal da Educação (SMED).

O primeiro deslocamento, no âmbito de estudos curriculares, foi no ano de 2009, em que o grupo de assessoria pedagógica da SMED, no qual me incluo, participou intensamente de estudos e formações a respeito de discussões, ancorados em documentos legais, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2010), sob o enfoque de buscar subsídios para reformulação ou revisão curricular. Além dos documentos legais, outros materiais serviram de alicerce para os estudos pedagógicos realizados pela assessoria, entre eles, *Indagações sobre Currículo*, lançado pelo Ministério da Educação

no ano de 2007, no intuito de (re)pensar novas orientações curriculares, tendo como eixo norteador a aprendizagem do aluno.

Assim, a SMED capacitou, primeiramente, os assessores pedagógicos para que pudessem ser os mediadores das discussões curriculares junto aos professores da RME, os quais planejaram, orientaram e conduziram todo o processo de reestruturação curricular, seja na formação pedagógica para assessores e gestores escolares, seja na elaboração de material pedagógico.

Nesse movimento de reestruturação curricular, no ano de 2009, a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul publicou cadernos intitulados *Lições do Rio Grande*, com o objetivo de orientar os professores estaduais que atuam no Ensino Fundamental e Médio, nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Sensibilizada pelas discussões nacionais e estaduais e engajada no compromisso de qualificar o desempenho dos alunos, conforme dados disponibilizados em avaliações externas, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) entendeu a necessidade de convidar os professores a debaterem questões pertinentes ao currículo escolar.

O debate deflagrado envolveu professores da RME, com a finalidade de promover discussão, reflexão e propostas de elaboração de referenciais curriculares norteadores da aprendizagem para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

Na busca de documentos que registrassem o movimento de reestruturação curricular pelo qual passou a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, pouco material foi localizado na Secretaria Municipal da Educação. Apenas alguns folhetos que resgatam o processo deflagrado de debate curricular.

O folheto, relativo ao ano de 2009, exemplifica o convite realizado aos professores para participarem do Seminário de Educação intitulado “Indagações sobre o Currículo”, promovido pela Secretaria Municipal da Educação.



Figura 9 – Folheto de divulgação do evento Seminário de Educação



Fonte: Arquivo Secretaria Municipal da Educação.

Poucos são os registros documentados existentes que descrevem detalhadamente o movimento de reestruturação curricular pelo qual passou a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Neste sentido, a fim de evocar memórias sobre essa vivência, busquei, além das minhas impressões como participante ativa desse processo, depoimentos de duas pessoas que também atuaram diretamente na gestão dessa ação curricular, na intenção de contribuir com o resgate histórico e cultural vivenciado naquele momento.

A assessora pedagógica que atuou diretamente na construção dos referenciais curriculares, em depoimento a esta pesquisa, explicita:

As discussões sobre o currículo representaram um momento muito importante para todos nós, porque vimos uma rede toda, com quase três mil professores, discutindo o que o aluno deve aprender, o que o professor deve ensinar, em termos de habilidades, competências, formação de conceitos, atitudes e valores. Foi tudo muito intenso, a Secretaria Municipal da Educação capacitou diretores, vice-diretores,

coordenadores pedagógicos, todos os professores, para que todos falassem a mesma língua na escola, para que todos dessem importância aos estudos e à reestruturação curricular. (L.P.D)

Outro depoimento narrado por uma professora que, na ocasião, atuou na coordenação geral do movimento de reestruturação curricular, explicita os sentidos atribuídos a esse percurso curricular.

No processo de reestruturação curricular destaco a valorização do protagonismo dos professores por parte da equipe da Secretaria Municipal da Educação, que buscava implementar uma gestão democrática. Nos encontros promovidos, os docentes tiveram a oportunidade de explicitar e justificar suas concepções teóricas acerca de habilidades, conceitos e avaliação, relatar experiências e, de forma coletiva, definir o currículo norteador da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Acredito que o encontro de colegas, os abraços, os olhares, as escutas respeitadas, o compartilhamento de saberes, a crença de que as pessoas podem transformar o mundo contribuíram para que os Referenciais, além de concepções pedagógicas, que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem, carreguem nas entrelinhas o comprometimento dos professores e a afetividade presente e necessária nas nossas relações. (A.J.Z)

Envolver os professores na participação de formação continuada pareceu ser um dos propósitos dos gestores que orientaram a reestruturação curricular. Dito isso, na sequência, apresento brevemente um resgate do percurso de formação de professores acerca de discussões curriculares e o resultado desse debate materializado em documentos curriculares.



### **3.1.2 Reestruturação Curricular da Rede Municipal de Caxias do Sul: uma relação com a formação docente**

Pensar reestruturação curricular implica compreender o processo de formação de professores como condição necessária à profissão docente, quer no início da graduação (formação inicial), quer ao longo da trajetória profissional (formação continuada). Ora, isso leva a compreender que formação docente é um processo permanente, que não se encerra na etapa do ensino superior.

Com base nesse entendimento e com vistas a viabilizar os deslocamentos voltados à reestruturação curricular, nos anos de 2009 e 2010, a SMED convidou a RME a participar do debate envolvendo questões de ensino e aprendizagem. Esse movimento envolveu coordenadores pedagógicos, diretores de escola e todos os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, considerando os diferentes anos e componentes curriculares.

Nessa intenção, a Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), no ano de 2010, organizou um calendário com datas e espaços para que todos os professores pudessem participar de formações continuadas sistemáticas, em horário de efetivo trabalho.

A organização dos encontros de formação, prevendo a listagem dos professores, as temáticas, os tempos e espaços previstos, foi coordenada pelo grupo gestor da SMED e pela assessoria pedagógica, que, por sua vez, também conduziu os cursos de formação continuada junto aos professores da RME.

Desse modo, as formações foram planejadas e ministradas pelos assessores pedagógicos da SMED, que receberam capacitação de uma equipe técnico-pedagógica externa.<sup>14</sup> As temáticas dos encontros voltaram-se, essencialmente, às discussões curriculares, assim elencadas, conforme relatos de assessores envolvidos nesse processo de reestruturação curricular:

Inicialmente, os professores e os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) participaram de capacitações, organizadas por

---

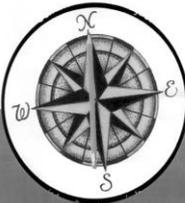
<sup>14</sup> Vale, ainda, ressaltar a procura de apoio, por parte dos gestores da Secretaria da Educação, na universidade/academia para orientação no processo de reestruturação curricular.

ano (no caso dos anos iniciais) e por componente curricular (no que tange aos Anos Finais). Os estudos tiveram como foco a construção do processo de aprendizagem do aluno, envolvendo investigações sobre o desenvolvimento de competências, de habilidades, a formação de conceitos, bem como aprendizagens que tratam de atitudes e valores.

Dando continuidade aos estudos propostos, os demais encontros pautaram-se em elencar hierarquicamente as habilidades, os conceitos fundamentais em cada componente curricular de cada ano, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até a Educação de Jovens e Adultos.

As imagens a seguir explicitam o convite destinado aos gestores, professores e coordenadores pedagógicos para que participassem do processo de reestruturação curricular.

Figura 10 – Folhetos-convite para debate curricular

<p><b>Período:</b> Setembro, outubro e novembro de 2009</p> <p><b>Local:</b> Nas próprias escolas</p> <p><b>Duração:</b> 2 horas/aula</p> <p><b>Horários:</b> 2ºº - vespertino 3ºº - manhã, tarde e vespertino 4ºº - vespertino 5ºº e 6ºº - manhã, tarde e vespertino</p> <p><b>Número de participantes por oficina:</b> ?</p> <p><b>Inscrições:</b> ?</p>	<p><b>PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL</b> Secretaria Municipal da Educação</p> <p><b>OFICINAS PEDAGÓGICAS</b></p>
<p> <b>Prefeitura Caxias</b> do Sul Secretaria da Educação <a href="http://www.caxias.rs.gov.br">www.caxias.rs.gov.br</a></p>	<p></p> <p></p>

**Observações:**

O dia do encontro regional corresponde à reserva de um dia para a Secretaria, prevista no calendário escolar homologado, como dia de reunião pedagógica e não como dia letivo, portanto, a presença é obrigatória. A orientação da mantenedora é que as escolas não deem aula. O professor deverá participar do encontro no seu turno de trabalho. Professores com 40 horas e mesma área de concurso participam em um dos turnos do encontro, no outro turno, cumprem a carga horária na escola. Professores com 40 horas de áreas diferentes participam das respectivas oficinas nos dois turnos. Professores em convocação para prestação de serviço extraordinário participam do encontro no turno de efetivo exercício e, portanto neste dia não realizam horas-extras. Professores já inscritos em outras atividades de formação deverão realizar acerto com a escola a recuperação das 4h de trabalho.

**PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL**  
**Secretaria Municipal da Educação**

# ENCONTROS REGIONAIS

**Reestruturação Curricular  
na Escola de Qualidade:  
Todos Podem Aprender**

**22/09 - Regional 1:**

**EMEF Luciano Corsetti**

**24/09 - Regional 2:**

**EMEF José Protázio Soares de Souza**

**29/09 - Regional 3:**

**EMEF Jardelino Ramos**

**01/10 - Regional 4:**

**EMEF Dolaimes Stedile Angeli**

**Horários:**

**Manhã: das 8h às 11h30**

**Tarde: 13h30 às 17h**

**PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL**  
Secretaria Municipal da Educação



**CURSO PARA  
DIRETORES  
DAS ESCOLAS DA  
RME CAXIAS DO SUL**

“A vida só pode  
ser compreendida  
olhando-se para trás,  
mas só pode ser vivida  
olhando-se para frente.”

(Sören Kierkegaard)



**Prefeitura  
Caxias  
do Sul**  
Secretaria da Educação  
[www.caxias.rs.gov.br](http://www.caxias.rs.gov.br)

Período: maio, junho, agosto e setembro de 2009

Local:  
Auditório da SMED - 1º Módulo - Gestão Administrativa  
Auditório da Câmara de Vereadores - 2º Módulo - Gestão Pedagógica

Carga Horária: 40 horas/aula

Número de Vagas: uma por escola

Inscrições: Setor de Expediente da SMED,  
pelo telefone: 3218 6104



Fonte: Arquivo Secretaria Municipal da Educação.

Nesse movimento de encontros, discussões e (re)construções, materializaram-se quatro cadernos pedagógicos, intitulados Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul. Esses documentos, de cunho oficial, foram aprovados e validados, desde 2010, e até o presente momento vigoram e orientam as práticas educativas nas escolas municipais. São assim denominados: Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (caderno 1); Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (caderno 2); Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Trabalho (caderno 3); e Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos – EJA (caderno 4).

A figura a seguir demonstra a construção do material curricular produzida pelos docentes da RME de Caxias do Sul.

Figura 11 – Referenciais da Educação da RME



Fonte: elaborada pela autora.

Considero importante, neste momento, situar o leitor sobre o que tratam os documentos ora apresentados, também denominados Caderno 1, Caderno 2, Caderno 3 e Caderno 4.

O Caderno 1 apresenta os pressupostos filosóficos e epistemológicos que, por meio da organização intencional de conceitos e princípios, refletem o pensamento da comunidade escolar, dialogando com concepções

que constituem a Proposta Pedagógica de cada escola. O Caderno 2, denominado Planos de Estudo, apresenta uma organização anual, sob a dimensão de macroplanejamento para cada ano escolar, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e para cada totalidade, na Educação de Jovens e Adultos. Esse documento contempla a especificação e o detalhamento de objetivos, conceitos, habilidades e critérios de avaliação,<sup>15</sup> previstos para cada etapa escolar. Já o Caderno 3, intitulado Planos de Trabalho, detalha e especifica o Caderno 2, porém trimestralmente, nos diferentes componentes curriculares, da Educação Infantil ao 9º ano. Por sua vez, o Caderno 4 apresenta os Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma organização anual envolvendo as Totalidades e os diferentes componentes curriculares.

Esses cadernos, por assumirem um caráter oficial de constituição dos documentos que regem o processo educativo no âmbito municipal de Caxias do Sul, foram entregues à comunidade docente de cada escola na forma de material impresso e disponibilizados em ambiente virtual.<sup>16</sup>

Como culminância do processo de reestruturação curricular pelo qual passou a RME, cuja organização e implementação dos documentos já foram mencionadas, o município de Caxias do Sul, via SMED, recebeu, no final do mês de novembro de 2014, o Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013, na categoria Grupo Temático Gestão Pedagógica. O Prêmio Inovação 2013 é uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo INEP, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC).

---

<sup>15</sup> Os critérios de avaliação, no âmbito desta pesquisa, compreendem indicadores de observação pautados nas competências, nas habilidades, nos valores, de modo a registrar, em porcentagem, o quanto desses indicadores são atingidos.

<sup>16</sup> Disponível em <https://educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/>.

Figura 12 – Troféu Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal da Educação.

O Prêmio Inovação em Gestão Educacional é atribuído, bienalmente, aos municípios que apresentarem uma iniciativa bem-sucedida, de forma a contribuir significativamente para a qualidade da educação, e, portanto, para a concretização do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação. Por certo, o fato de ter vivenciado todas essas etapas no processo de reestruturação curricular da RME permitiu-me contextualizar, mesmo que de forma sucinta, um pouco do que representou a organização e a implementação dos Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul. Dito isso, esclareço que, nesta investigação, tratarei da relação docente com o documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Trabalho* (caderno 3).

Após esse itinerário curricular que descreve as dimensões de como foram concebidos os documentos curriculares, na sequência, investigo desdobramentos dialéticos que mergulham em concepções que tratam dos princípios orientadores do referencial curricular de Língua Portuguesa, sua estrutura e organização. Além disso, adentro em noções de leitura e produção, as quais alicerçam a aprendizagem e o ensino desse componente curricular.

### **3.1.3 Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul: princípios orientadores**

Na seção anterior, apresentei detalhadamente o processo de reestruturação curricular, ocorrido de 2009 a 2011, envolvendo os docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul pertencentes aos diferentes anos e componentes curriculares, bem como os documentos originados dessa construção.

Por essa razão, limito-me a descrever, nas próximas linhas, a constituição dos documentos curriculares de Língua Portuguesa, resgatando a materialidade decorrente desse processo de reconstrução curricular. Esclareço que os cadernos pedagógicos curriculares, elaborados em regime de colaboração entre as escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e a Secretaria Municipal da Educação (SMED), configuram-se como o norteador dos currículos das escolas públicas municipais desde 2010.

Em momento que antecedeu a construção do referencial curricular de Língua Portuguesa, os professores foram convidados a participar de discussões curriculares e de propostas de elaboração de referenciais norteadores da aprendizagem para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A iniciativa de suscitar uma reflexão sobre saberes e, por conseguinte, a produção de referenciais curriculares, considerou, essencialmente, concepções epistemológicas, pedagógicas e linguísticas, com o objetivo de pensar processos de aprendizagem e de ensino de língua portuguesa.

Acreditando nesse propósito e considerando os novos paradigmas da educação, que apontam para a mudança de eixo do ensino para a aprendizagem, a SMED norteou suas atenções a um currículo voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades, à formação de conceitos, à adoção de atitudes e à constituição de valores, tendo como foco o planejamento e a avaliação da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, foram organizados encontros de formação presenciais para professores, ministrados pela assessoria pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação, com o propósito de provocar

um debate acerca de questões norteadoras que permeiam o currículo escolar, tais como: O que está sendo ensinado em Língua Portuguesa nas escolas? Os alunos estão aprendendo? O que está sendo avaliado? A avaliação está condizente com os processos de ensino e de aprendizagem? O que é importante que os alunos aprendam em Língua Portuguesa?

A imagem que segue indica o registro de propostas de formação continuada realizadas com professores de Língua Portuguesa, promovidas pela Secretaria Municipal da Educação, com o intuito de dialogar com o currículo e com as práticas de sala de aula.

Figura 13 – Currículo em debate



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal da Educação.

Considerando a pluralidade de ideias evocadas nas discussões, bem como os conhecimentos específicos desse componente curricular, os professores participaram da organização sistemática dos saberes curriculares a serem aprendidos e ensinados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, iniciando pela organização das habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa.

Na ocasião, a equipe pedagógica da SMED recebeu assessoria técnico-pedagógica externa<sup>17</sup> e, assim, coordenou a elaboração dos documentos, sistematizando, por escrito, as reflexões dos docentes, na intenção de ser construído um documento no qual se sentissem atores desse processo.

Conforme já explicitado, o resultado desse trabalho materializou-se em cadernos pedagógicos. É para o caderno intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa* que adentra a análise desta pesquisa, entrelaçando dimensões do modo como foi concebido esse documento, das vivências pelos docentes e das interpretações percebidas.

### 3.1.4 Estrutura e organização do documento

No âmbito desta investigação, o documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa* compreende uma organização trimestral, que contempla objetivos, conceitos, habilidades e critérios de avaliação, previstos para cada etapa escolar. Nesse sentido,

A partir desses referenciais, cada escola organizará o seu currículo, suscitando novas indagações, incorporando outros elementos próprios de seu contexto, de forma a contemplar a diversidade e o fazer aprender, provocando assim, a continuidade do debate. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 4).

Dito isso, nesta seção, explicito os elementos que constituem os Planos de Trabalho de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, exemplificando sua estrutura e organização.

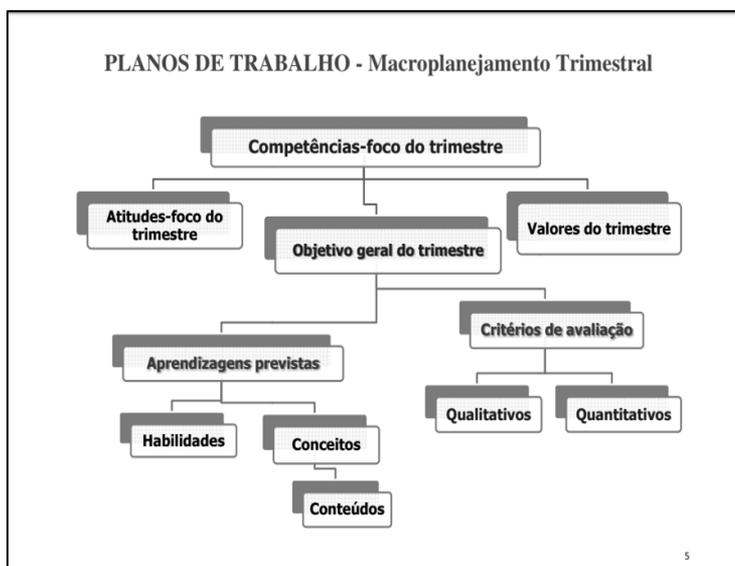
---

<sup>17</sup> A assessoria pedagógica da SMED recebeu capacitação de equipe técnico-pedagógica que ministrou cursos de 100 horas de duração, cujas temáticas versaram sobre desenvolvimento de competências e habilidades e formação de conceitos. Além disso, houve capacitação referente a estudos voltados a questões curriculares, promovidos em instituição de ensino superior. A partir disso, a equipe passou a ser multiplicadora junto aos professores, coordenadores pedagógicos e equipes gestoras.

É importante esclarecer que, em se tratando de nomenclatura referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a organização adotada segue o que está exposto no artigo 2º, da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, que prevê a organização dos Anos Finais em quatro anos, com idade prevista para início e conclusão de 11 a 14 anos, respectivamente.

Os Planos de Trabalho de Língua Portuguesa aqui evidenciados constituem-se do detalhamento de competências, habilidades, atitudes, valores, objetivos gerais, conceitos, conteúdos e critérios de avaliação, cuja especificação é trimestral, atendendo à organização legal que rege as escolas. Para fins de exemplificação, segue a ilustração.

Figura 14 – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa



Fonte: Referencial da Educação – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa.

Analisando os tópicos constituintes dos Planos de Trabalho, percebo a existência de um macroplanejamento, com dimensão trimestral, cuja finalidade é ser um guia-orientador para as aulas do professor.

A estrutura elaborada considera o que deve ser aprendido pelo estudante e, por decorrência, o que deve ser ensinado e avaliado pelo

professor. Neste sentido, os Planos de Trabalho são construídos tendo como referência a aprendizagem do aluno. Segundo os princípios orientadores desse documento, “a aprendizagem acontece na e pela interação do sujeito com o objeto de conhecimento, interação essa mediada pela linguagem” (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 25). Logo, o professor, ao invés de pensar, primeiramente, o que deve ensinar, reflete sobre o que o estudante precisa aprender.

Sob essa ótica, a estrutura do documento prevê o registro de objetivos gerais do trimestre, com um norteador do planejamento do professor, tendo como foco a aprendizagem discente. Nesse âmbito, consideram-se os critérios de avaliação, tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos, os quais retratam o desempenho do aluno em consonância com o que foi proposto no objetivo. Para tanto, os critérios de avaliação precisam ser formulados pelo professor de modo coerente aos objetivos propostos no planejamento curricular.

É fundamental acrescentar que a construção do documento tem como cerne o desenvolvimento de competências e habilidades, isto é, a capacidade de compreender e resolver diferentes problemas, aplicando os saberes em situações cotidianas, sejam escolares ou não. Ainda nesse viés, os Planos de Trabalho orientam para a formação de conceitos a serem construídos pelos estudantes ao longo do percurso escolar.

No entanto, para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como para a formação de conceitos, faz-se necessário ao professor saber quais informações, conhecimentos e saberes são imprescindíveis para a construção da aprendizagem. Na distinção desses conceitos, Charlot esclarece:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação de que o sujeito se

apropriada. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p. 61).

A distinção entre conceito e conteúdo/informação também se encontra explicitada no caderno pedagógico que orienta as concepções curriculares (2010):

Informação é definida como um conjunto de dados (sensações, fatos, ideias), que pode ser transmitido, apreendido e memorizado. No âmbito escolar, os conteúdos são informações veiculadas. A inter-relação e a sistematização de informações dão origem à formação de conceitos, que, por seu turno, é fruto de abstração e generalização e, portanto, só pode ocorrer cognitivamente. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 25).

A organização do referencial curricular prevê a aprendizagem de conteúdo, não como propósito isolado, de memorização, como um fim, mas como meio para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como para a formação de conceitos.

Além de uma aprendizagem de viés epistemológico, há, no documento, uma intenção para a construção de aprendizagens relacionais, por meio da adoção de atitudes e da constituição de valores. Nesse sentido, atitudes como “Busca de soluções frente a situações que se configurem problema para si, para o grupo e/ou para o ambiente”; “Cooperação com o grupo nas diferentes atividades propostas”; e valores como “amor”, “respeito”, “tolerância”, “responsabilidade”, entre outros, são algumas das propostas sugeridas no referencial curricular para serem trabalhadas em sala de aula (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 6-7).

Isso significa que não basta ao aluno aprender na escola apenas a ler e a escrever, por exemplo, é preciso também aprender a se relacionar com os outros, com o mundo e consigo próprio.

Com a intenção de exemplificar a consistência teórica na qual foi elaborado o documento, na sequência, apresento a organização dos objetivos gerais dos trimestres do 6º ano do Ensino Fundamental e sua lógica de construção. A opção pelo ano referido se justifica por ser esse o primeiro ano dos Anos Finais, portanto, o que provavelmente introduz o planejamento mais voltado a componentes curriculares específicos. Por sua vez, a escolha dos objetivos deve-se ao fato de que esses sintetizam e reúnem os pressupostos básicos dos referenciais curriculares, tais como: habilidades, conteúdos, conceitos, entre outros.

Assim, para compreender um pouco mais a organização dos Planos de Trabalho, são explicitados três objetivos gerais, relativos aos três trimestres do 6º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa.

Figura 15 – Objetivos gerais dos Planos de Trabalho de Língua Portuguesa

6º ano	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
	foco nas relações de temporalidade e sequenciação, bem como de mecanismos coesivos de substituição; e (d) o início do processo de redução da informação (paráfrase), a fim de que o aluno compreenda essas sequências e seus propósitos, assim como as produza por meio de diversos gêneros discursivos.	articulação, com foco nas relações de temporalidade, sequenciação e causalidade, bem como de mecanismos coesivos de substituição; e (d) à redução da informação (paráfrase resumitiva), para que o educando compreenda essas sequências e suas finalidades enunciativas, assim como as empregue em diferentes contextos por meio de diversos gêneros de circulação social.	emprego de mecanismos coesivos de articulação, com foco nas relações de temporalidade, sequenciação, causalidade e justificação, bem como de mecanismos coesivos de substituição, de repetição; e (d) a redução da informação (esquema), a fim de que o aluno compreenda essas sequências e seus propósitos, assim como as produza, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos.



<b>Objetivo geral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos (orais e escritos) que contemplem seqüências <b>narrativas</b>, priorizando: (a) o desenvolvimento de diferentes posturas interativas leitor/texto, incluindo a estética (literatura); (b) o estudo de elementos e da macroestrutura da seqüência narrativa; (c) a análise e o emprego de mecanismos coesivos de articulação, com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover contextos enunciativos de leitura e produção de textos (orais e escritos) em que prevaleçam seqüências <b>narrativas</b>, incluindo as <b>dialogais</b>, dando ênfase: (a) ao desenvolvimento de diferentes posturas interativas leitor/texto, incluindo a estética (literatura); (b) ao estudo de elementos e da macroestrutura das seqüências narrativas e dialogais; (c) à análise e ao emprego de mecanismos coesivos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos (orais e escritos) em que se destaquem seqüências <b>narrativo-dialogais</b>, bem como a leitura de textos em que se evidenciem seqüências <b>explicativas</b>, enfatizando: (a) o desenvolvimento de diferentes posturas interativas leitor/texto, incluindo a estética (literatura); (b) o estudo de elementos e da macroestrutura da seqüência explicativa; (c) a análise e o</li> </ul>
-----------------------	---	---	--

Fonte: Referencial da Educação – Planos de Trabalho de Língua Portuguesa.

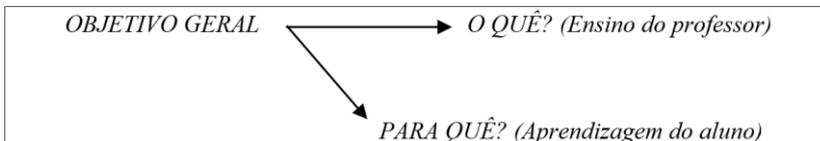
Um olhar atento à formulação dos objetivos gerais do 6º ano, no primeiro, no segundo e no terceiro trimestres, permite identificar sua estrutura composicional a partir de duas dimensões:

- a) a construção inicial do objetivo destina-se ao professor, uma vez que indica o planejamento de situações de aprendizagem a serem oportunizadas aos alunos, ou seja, o que deve ser ensinado. Os verbos “proporcionar”, “promover” e “propiciar” elucidam essa contextualização.
- b) na seqüência, a formulação da frase direciona-se à aprendizagem do aluno, isto é, ao propósito do que é ensinado. As expressões “a fim de que” e “para que” circunstanciam o sentido de finalidade.

Assim, ao mesmo tempo que o objetivo orienta para o que deve ser trabalhado trimestralmente, ao longo do ano, também aponta os propósitos que convergem à aprendizagem do estudante.

A figura sintetiza a construção frasal do objetivo geral:

Figura 16 – Estrutura do objetivo geral



Fonte: adaptada do Caderno Pedagógico.

Considerando o conteúdo temático desenvolvido nos objetivos gerais, entendo que esses fazem referência a uma aprendizagem e a um ensino de língua voltados à leitura compreensiva e à produção oral e escrita de discursos. Logo, a compreensão, por parte do leitor, da forma como estão estruturados os objetivos implica diretamente a concepção de um ensino que diz respeito à utilização da língua, orientando o planejamento docente e a execução de aulas com esse fim. Desse modo, é sob um viés que valoriza o uso da língua que estão organizados os referenciais curriculares de Língua Portuguesa.

Por certo, o fato de ter vivenciado o processo de reestruturação curricular, desde sua origem, permitiu-me contextualizar e descrever, mesmo que brevemente, um pouco do que representaram a organização e a implementação dos documentos curriculares na Rede Municipal de Caxias do Sul.

### **3.1.5 Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa: uma inter-relação com a leitura e a produção oral e escrita**

A interpretação percebida por meio de análise dos objetivos gerais do documento, embora se configure como um recorte, sinaliza a construção de um referencial curricular que atende aos pressupostos enunciativos de uso efetivo da língua. Nesta pesquisa, o que diz respeito ao uso da língua pode ser entendido como leitura e produção, oral e escrita, de diferentes discursos nas mais variadas situações de interlocução. Quanto a esse entendimento, já apontam os PCN:

Um dos objetivos gerais da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 21).

Desde essa perspectiva, leitura e produção são entendidos como processos de interação de sujeitos, de diálogo, visto que representam duas realizações discursivas da língua que se fazem presentes em todas as etapas da escolarização e ao longo da vida, em diferentes graus de complexidade.

A leitura e a produção, compreendidas como processos inter-relacionados, possibilitam ao homem entender a história singular e social do ser humano, sua cultura e sua razão de ser e estar no mundo. É pelo conhecimento construído por meio da leitura e da produção que o homem se torna capaz de transformar a sociedade em que vive, uma vez que a leitura e a escritura caracterizam uma inter-relação que permite a pessoa compreender a sua razão de ser e estar no mundo”, de modo a buscar conhecimento acerca da realidade, “observando diretamente a concretude do real ou fazendo registros da cultura por meio de diferentes linguagens ou códigos”.

No que diz respeito à leitura, Allende & Condemarín (1987) afirmam que a leitura consiste na compreensão de sentido, indo muito além da decodificação, isto é, do reconhecimento do signo, pois

Toda leitura, propriamente dita, é, pois, compreensiva. Aprender a ler é aprender a compreender textos escritos (a decodificação é somente uma base inicial necessária). Desse modo, uma pessoa aprende a ler só quando é capaz de compreender uma grande variedade de textos escritos, e, em particular, aqueles que são necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 26).

Nesse entendimento, Kleiman (2001) elucida que leitura é uma atividade cognitiva que envolve percepção, processamento, memória, dedução e inferência. Para a autora, leitura pressupõe interação, na qual o aluno é reconhecido “enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador, o reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor” (KLEIMAN, 2001, p. 09).

Por sua vez, a produção, especialmente a escrita, representa, a meu ver, uma das formas complexas de produzir um discurso, uma vez que envolve planejamento e organização do pensamento reflexivo, bem como o domínio do sistema linguístico a ser utilizado.

Nessa mesma direção, Toldo (2009) acrescenta que o ato de produzir textos, via escrita, representa um instrumento do pensamento reflexivo e, portanto, condição necessária para as operações intelectuais.

Essas concepções sobre leitura e produção encontram eco na formulação dos objetivos gerais do referencial curricular de Língua Portuguesa, levando em consideração a leitura e a produção oral e escrita de diferentes gêneros discursivos de circulação social, por meio das mais variadas sequências textuais.<sup>18</sup>

Em outras palavras, os objetivos explicitam que o aluno compreenda e produza discursos pertencentes a determinadas sequências, em diferentes graus de complexidade. Assim, para cada sequência selecionada, são estabelecidas relações de sentido que o estudante precisa aprender para compreender e produzir determinados discursos, por exemplo, temporalidade, sequenciação, causalidade, entre outras.

Essas evidências sugerem um ensino de língua voltado às práticas discursivas de uso social, pois, consoante Toldo (2012),

a escola não pode estar afastada da vida. Na vida, usamos textos o tempo todo – para expressar o que queremos, o que sentimos. É através de textos que argumentamos, duvidamos, nos rebelamos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém. (TOLDO, 2012, p. 3).

Por certo, a estrutura do objetivo implica um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades, formação de conceitos e conteúdos, especialmente de leitura e escrita.

---

<sup>18</sup> As sequências textuais apresentadas nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa seguem os pressupostos teóricos de Jean-Michel Adam, presentes no livro *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Não há menção, nos objetivos, ao ensino e à aprendizagem de entidades lexicais e/ou sintáticas, muito menos à identificação de palavras e termos, de forma isolada e, portanto, desprovidas de sentido. Ou seja, ao invés de um ensino que considera exclusivamente a classificação de termos, como, por exemplo, a memorização de todas as conjunções coordenativas e subordinativas, o enfoque volta-se para as relações de sentido expressas nos discursos. Assim, se a construção de sentido se realiza pela relação entre as unidades linguísticas atualizadas no discurso, o aluno, para ler e produzir discursos, precisa estabelecer relações de sentido.

Na lógica dessa compreensão, é possível entender que as práticas de leitura e escrita são determinantes para a realização efetiva da língua. Dessa forma, tem-se um ensino de língua que prioriza não mais as classificações e memorizações de termos isolados e desprovidos de sentido, mas o efetivo uso da língua, via leitura e escrita. Segundo Toldo (2013), mais do que saber o significado de cada uma das unidades da língua, é preciso compreender que relações essas unidades mantêm com outras unidades em situação efetiva de uso.

Consoante essa autora, pensar o ensino de língua materna a partir de uma concepção enunciativa de língua significa mostrar ao aluno como se concretiza a construção de sentido, quer na leitura, quer na escrita de discursos. Isso representa, a meu ver, possibilitar ao aluno que utilize a língua e conheça seu funcionamento. Ainda segundo Toldo,

as práticas que vêm sendo desenvolvidas, na maioria das aulas de português das escolas de educação básica, ainda não demonstram o devido cuidado com o trabalho de análise do texto que considera o ensino de ler e de escrever como pontos de partida e de chegada para o ensino de língua portuguesa na escola. (TOLDO, 2013, p. 2).

Dito isso, por meio dos objetivos gerais analisados, entendo que a organização curricular prevista nos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, especificamente em Língua Portuguesa, orienta para a aprendizagem de língua sob um viés

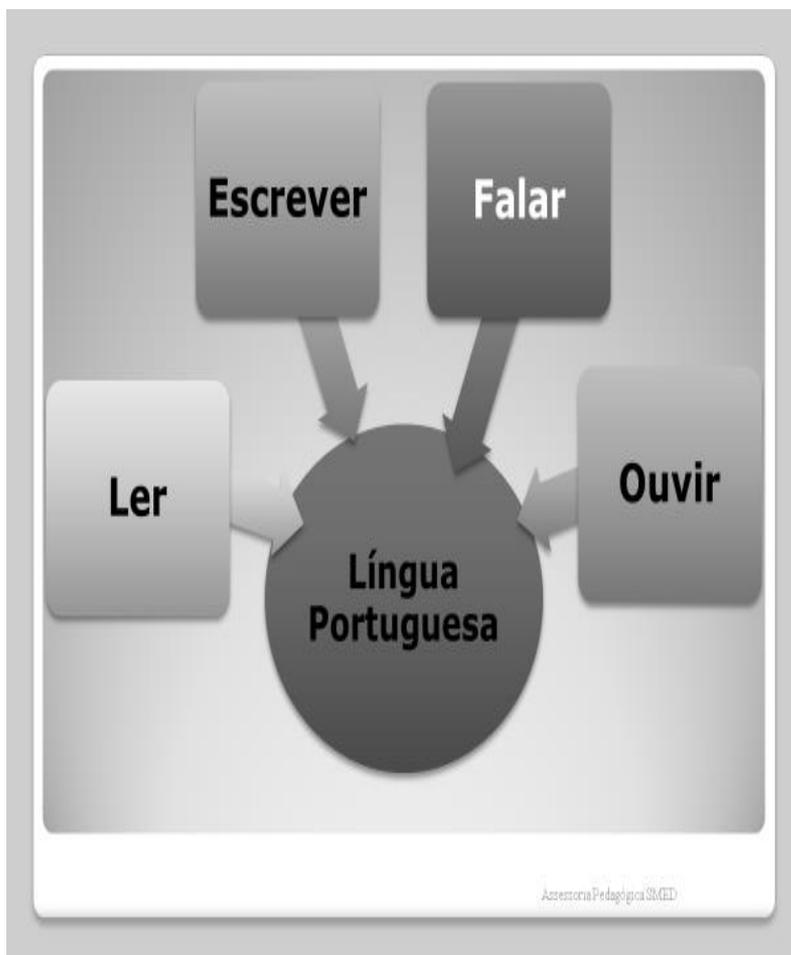
enunciativo, em que a leitura e a produção, nas modalidades oral e escrita, assumem posição central. Tal constatação evidencia-se pelo uso recorrente de termos e expressões que vão ao encontro da concepção enunciativa, por exemplo: leitura, compreensão, produção, situação enunciativa, uso, funcionamento, discursivos, entre outros. O emprego desses termos leva-me a compreender um ensino que preconiza as mais diferentes situações discursivas de interlocução, e não a mera memorização de metalinguagem.

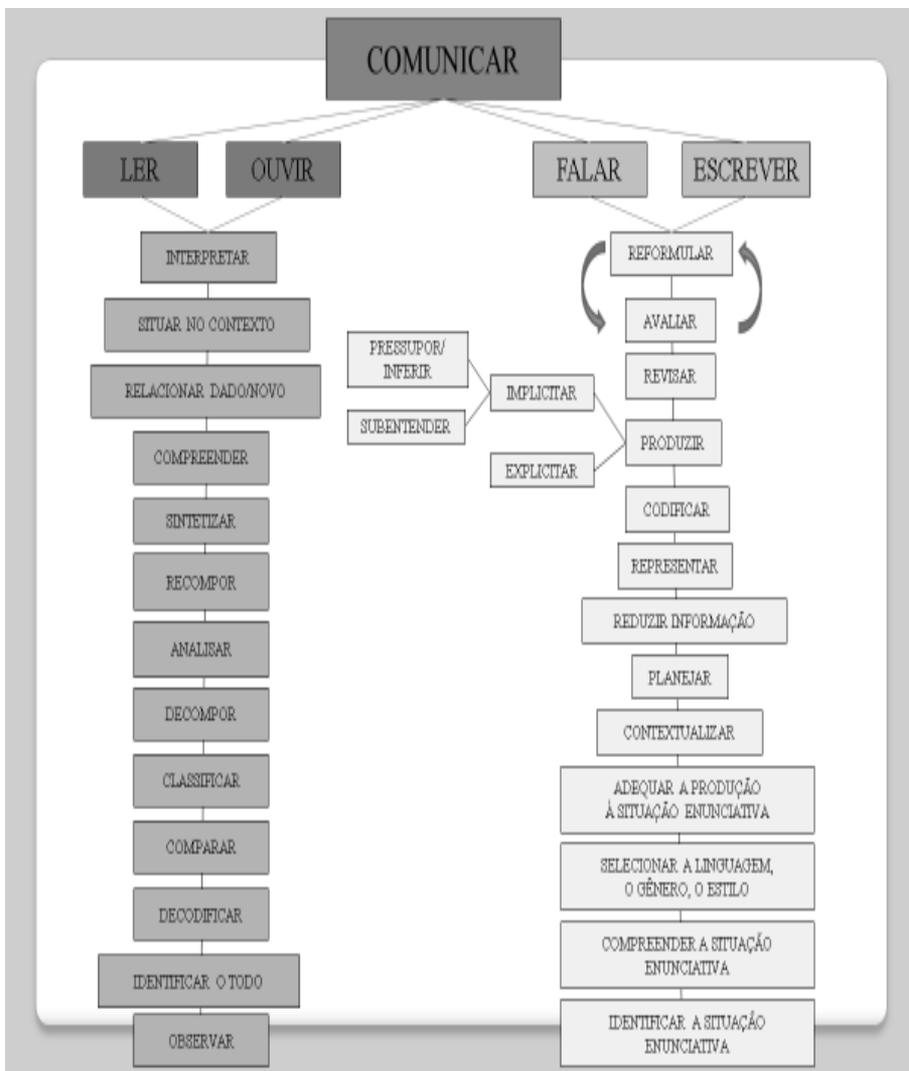
Assim, se na aprendizagem de língua materna são fundamentais o sentido e as relações que o aluno estabelece com o saber, com os outros, com o mundo e consigo próprio, para melhor se comunicar e se expressar por meio da linguagem, então, penso que esse entendimento dialoga em relação com o saber.

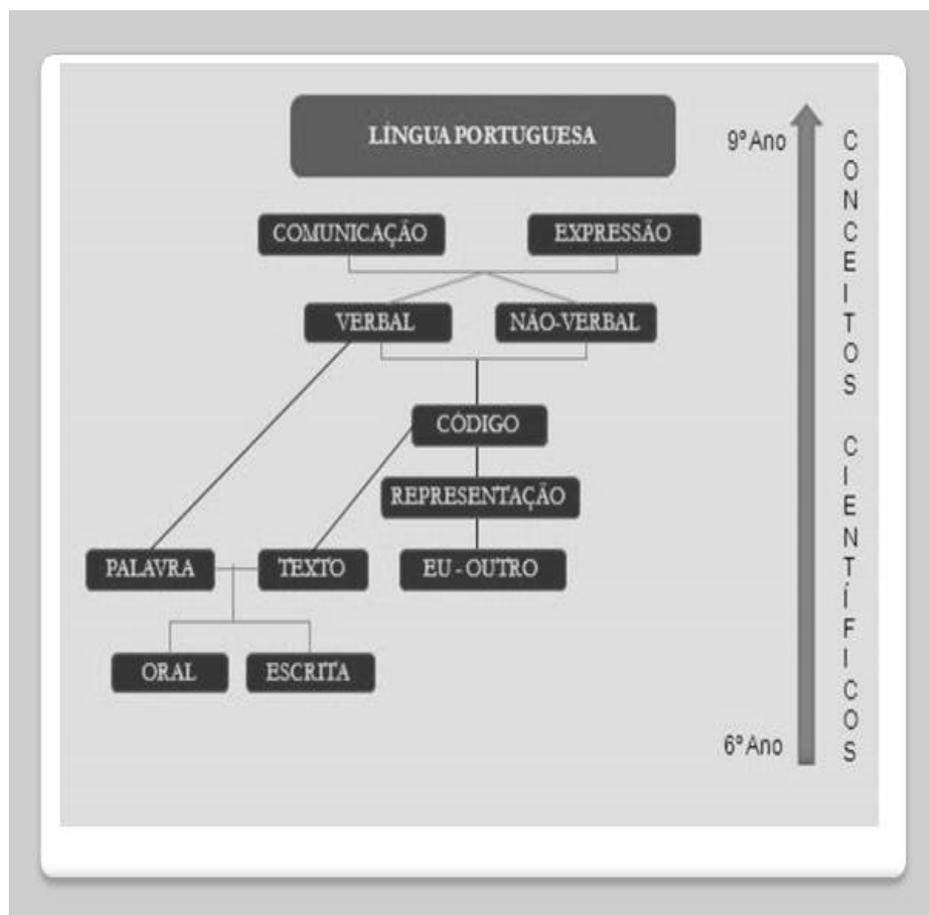
Recorrendo a registros documentais, para fins de elucidação do trabalho realizado junto aos professores sobre os estudos curriculares de Língua Portuguesa, encontrei slides que foram utilizados nos encontros de formação para professores, promovidos pela Secretaria da Educação, os quais tiveram o propósito de refletir e debater a aprendizagem e o ensino de língua, bem como pensar estratégias de planejamento, na tentativa de aproximar a teoria prevista no referencial com a prática de sala de aula, refletindo o pensamento dos professores como participantes do processo.

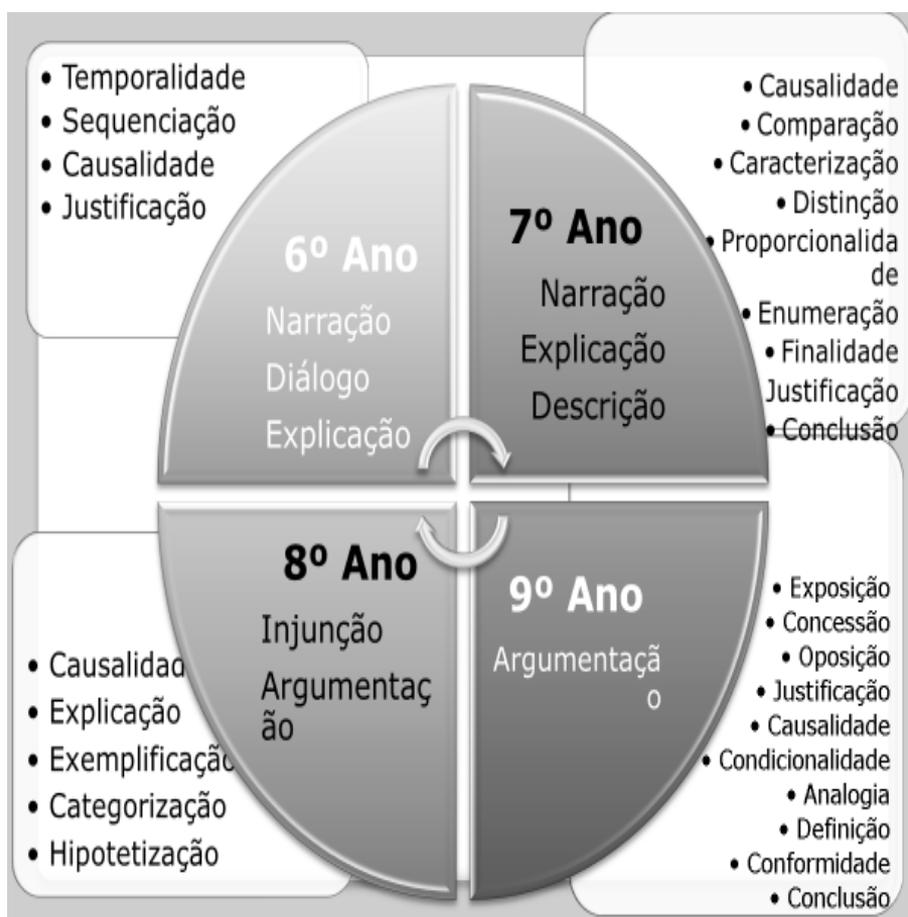
Por conseguinte, reafirmo o teor do capítulo anterior, considerando a relação da formação contínua de professores com os estudos curriculares.

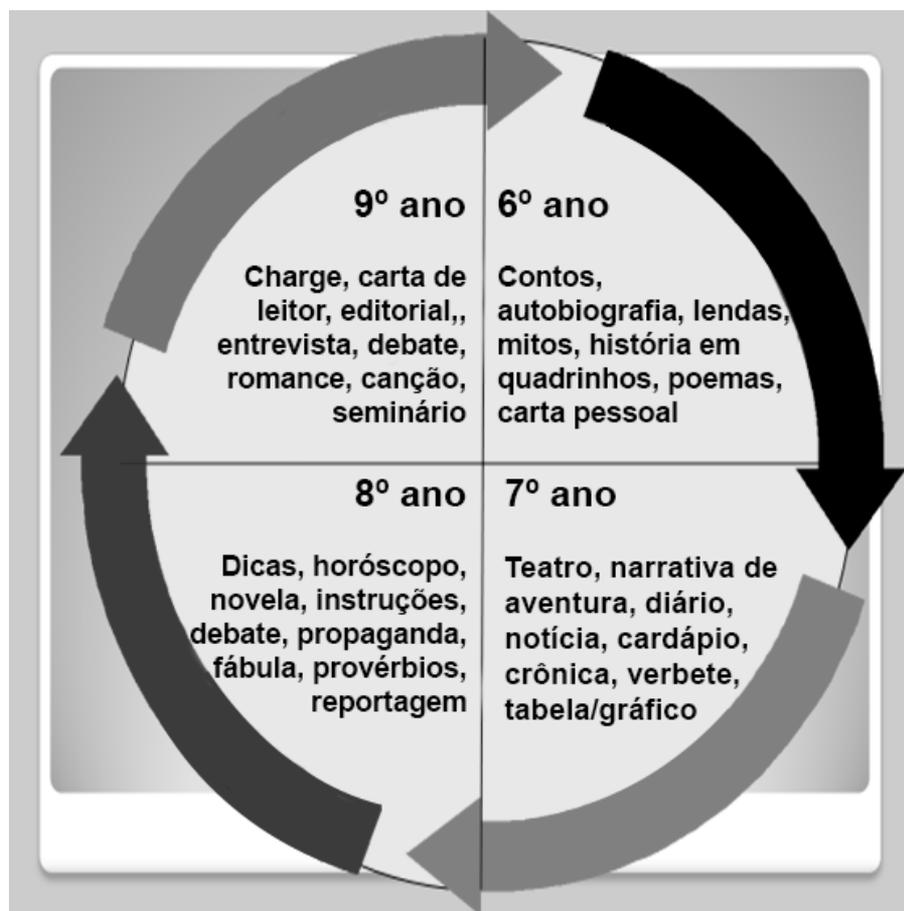
Figura 17 – Formação sobre habilidades e saberes de Língua Portuguesa













Fonte: slides cedidos de arquivo de Assessora Pedagógica.

A organização didática dos saberes a serem aprendidos e ensinados no componente de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, pautou-se em estudos voltados ao uso proficiente de língua, nas mais variadas e diversas situações de enunciação oral e escrita, ancorados em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Após descrição sobre a estrutura e a organização do documento, bem como os fundamentos linguísticos que sustentam a aprendizagem e o ensino de língua materna presente nos referenciais, é chegada a hora de explicitar os percursos metodológicos que delinearam esta pesquisa.



## 4. Percursos teórico-metodológicos: as rotas dos saberes

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. (LISPECTOR, 1992, p. 10 -11)

Os caminhos metodológicos que ancoram esta pesquisa representam rotas de saberes que se delineiam e se constituem, de modo dinâmico e processual, por meio de interlocuções estabelecidas com a pesquisadora, com o cotidiano escolar, com o universo dos docentes de Língua Portuguesa, com diálogos teóricos e com saberes que matizam o campo da educação.

Em busca de narrativas que descrevessem o vivido no cotidiano da escola pública, tornou-se necessário realizar um percurso metodológico qualitativo que atendesse às descrições de sentido atribuídas pelos docentes ao cotidiano escolar, bem como às interpretações percebidas pela pesquisadora; como afirma André (2000, p. 29), o interesse do pesquisador é “com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Diante disso, os procedimentos metodológicos e os instrumentos adotados foram selecionados com vistas a resolver a problemática anunciada e os objetivos propostos nesta investigação.

A opção pela metodologia qualitativa também pode ser justificada na perspectiva de Moraes (2003, p. 193), ao considerar que “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

Isso posto, corroboro a ideia de Minayo (2009), ao esclarecer que nenhuma metodologia, por mais completa que seja, consegue explicar, na íntegra, todos os fenômenos de investigação.

No entanto, uma metodologia, em sua essência, considera, segundo a autora (2009, p. 14), “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Nesse sentido, entendo que o processo de análise dos dados representou o clímax da escrita desta tese, especialmente pelo motivo de buscar compreender como se constitui a relação do docente com o saber, resgatando suas emoções, suas mobilizações para o ensinar, para a formação continuada, para o currículo de Língua Portuguesa, com olhares lançados à aprendizagem do estudante.

Os sentidos interpretados às narrativas, somados à minha sensibilidade e experiência, mesclaram-se, mobilizando-me a compreender ainda mais o lugar de onde falo, levando-me a ressignificar minha relação com a docência e com a pesquisa.

Consoante Charlot, uma metodologia que se propõe a investigar a relação com o saber

deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. (CHARLOT, 2001, p. 23).

De um modo mais específico, este estudo direciona seu olhar para o docente e suas relações com o saber. É o docente que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, nas dimensões epistêmica, de identidade e social. É um sujeito de saber que se relaciona com o saber, nas formas que essa relação assume:

- a) com as experiências e histórias de vida singulares;
- b) com a posição social que ocupa, atuando como docente em escolas públicas municipais de Caxias do Sul;
- c) com as atividades intelectuais e os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa;
- d) com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

Assim, reporto-me à relação do docente com o saber, especialmente quando se trata de discutir preceitos epistemológicos, pedagógicos e legais que orientam o que deve ser aprendido e ensinado nos sistemas

escolares, sem desconsiderar as trajetórias e posições individuais e sociais que constituem o docente, em determinados tempos e espaços.

Pelo exposto acerca da natureza desta investigação, passo a explicitar o contexto desta pesquisa, que compreende a descrição do cenário e dos sujeitos participantes.

#### **4.1 Contexto de investigação: cenário e sujeitos de pesquisa**

Atenta ao cotidiano escolar, concebido como um cenário de experiências e de aprendizagens intelectuais, relacionais e atitudinais, a proposta desta investigação dialoga com o docente e sua relação com o saber.

No âmbito desta pesquisa, o professor é o ser de investigação no cotidiano. Quanto ao conceito de cotidiano,valho-me de Pais (2003a, p. 28), que o define como aquilo que se passa todos os dias sem que nada se pareça passar. “O ‘cotidiano como fonte de pesquisa’ ancora-se nos princípios da sociologia da vida cotidiana, como perspectiva metodológica que tem o cotidiano como alavanca para o conhecimento” (STECANELA, 2010b, p. 118).

Entendo que o termo *cotidiano* não deve ser concebido como uma palavra naturalizada, mas como um campo profícuo de investigação, o qual exige do pesquisador observação e sensibilidade para perceber as sutilezas que perpassam a docência e o ser docente.

Diante disso, questiono-me: será a atividade docente uma rotina? Quais são as permanências e rupturas que existem no dia a dia de quem ensina?

Pois bem, embora o exercício da docência seja marcado por movimentos não lineares de pensamentos, ações e atitudes que se entrecruzam pelos processos de ensinar e de aprender, entendo que as narrativas dos professores apontam indícios de rotinas que se delineiam no cotidiano da sala de aula. Rotinas essas marcadas pelas presenças e ausências repetidas, muitas vezes, pelo pouco incentivo à educação, à valorização profissional, entre outras.

Assim, perceber aquilo que está por trás do que as lentes conseguem enxergar, num primeiro momento, possibilita que descobertas sejam anunciadas, e inusitados sobre a vida cotidiana sejam descortinados. Penso que investigar o docente e as entrelinhas que se mesclam em seu cotidiano significa lidar com escapes, rompendo resistências e reinventando novos modos de perceber aquilo que já estava estabelecido.

Nesse sentido, constituíram o *corpus* desta pesquisa 109 docentes de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), representando 98% da totalidade de professores que atuam em sala de aula, nas 81<sup>19</sup> escolas públicas municipais.

A escolha de escolas públicas municipais e de docentes do componente curricular de Língua Portuguesa, como campo e sujeitos de pesquisa, foi motivada pela atuação da pesquisadora nesse mesmo sistema educacional e no componente curricular, cujas experiências constituídas agregam-se ao desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

Explicitados o cenário e os sujeitos de pesquisa, prossigo apresentando os procedimentos metodológicos que permearam a definição dos instrumentos, a construção e a análise dos dados obtidos; bem como as rotas investigativas que os contextualizaram.

## **4.2 Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa**

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, direcionei minha lente investigativa para o professor, de modo a compreender sua relação com o saber.

Assim, para a coleta e construção dos dados, foram utilizados três procedimentos pertencentes a modalidades diferentes (oral e escrita) e com propósitos distintos. São estes: instrumento de pesquisa semiestruturado, balanços de saber e narrativas orais, por meio do Grupo Focal. Assim, passo a explicar cada um e, na sequência, detalho seus contextos de aplicação.

---

<sup>19</sup> Dados oferecidos pelo setor de Escriuração Escolar da Secretaria Municipal da Educação.

### 4.2.1 Instrumento de pesquisa semiestruturado

Esse instrumento,<sup>20</sup> de caráter exploratório, teve o propósito de contextualizar o cenário de pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes, por meio da obtenção de dados sociográficos, bem como de entender a relação do docente com as emoções e com as latências que envolvem o ensinar. Para tanto, o instrumento aplicado apresentou cinco questões abertas e seis fechadas, cujas elaborações tiveram como referência teórica os pressupostos da relação com o saber.

Envolveu a participação de 109 professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, representando quase a totalidade de professores atuantes em sala de aula no ano de 2018.<sup>21</sup>

Com o propósito de entender os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares, optei pelos “balanços de saber”, instrumento desenvolvido por Charlot, explicitado a seguir.

### 4.2.2 Balanço de saber

Com vistas a compreender melhor os processos que constituem a relação do docente com o saber, especialmente no que diz respeito aos sentidos atribuídos aos referenciais curriculares de Língua Portuguesa, lancei mão do instrumento proposto por Charlot, denominado *balanço de saber*,<sup>22</sup> também intitulado inventário de saberes, o qual, por meio de narrativas escritas, “visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não caracterizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22).

---

<sup>20</sup> As questões do instrumento de pesquisa semiestruturado encontram-se no apêndice B desta tese.

<sup>21</sup> De acordo com dados fornecidos pelo setor de Departamento Pessoal da Secretaria Municipal da Educação, o número de professores de Língua Portuguesa atuantes em sala de aula, no ano de 2018, representa o universo de 111 docentes.

<sup>22</sup> Segundo Charlot (2009, p. 19), os “(...) balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada”.

O instrumento balanço de saber, consoante Charlot (2001, p. 37), representa a produção de um texto no qual o sujeito avalia os processos e os resultados de sua aprendizagem. Charlot, juntamente a seus pesquisadores, ao propor os balanços de saber aos jovens de periferia, desenvolveu o seguinte enunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2001, p. 37).

Na linha de pensamento de Charlot (2009, p. 20), “os balanços de saber são tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos”. E esse estudo de identificação, exploração, construção de elementos e processos constitui a investigação sobre a relação com o saber. Por conseguinte, os balanços de saber são narrativas escritas organizadas em um único texto, cujos saberes são interpretados na relação com o saber.

Do ponto de vista metodológico, a teoria da relação com o saber investiga “relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdo de pensamento, situações, normas relacionais, etc; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p. 79). Motivo esse que possibilita dialogar com esta pesquisa.

Nesse sentido, embora em sua versão original o balanço de saber tenha se destinado a estudantes, no âmbito desta investigação, esse instrumento direcionou-se aos docentes, pelo fato de abarcar o professor como um sujeito que se relaciona com o saber.

Apoiada no modelo proposto por Charlot, porém elaborado com outra construção frasal, tendo em vista atender ao propósito desta pesquisa, formulei enunciado específico para esse fim, conforme Apêndice C, cujo registro, escrito, assumiu a tipologia textual de uma narrativa. Participaram do balanço de saber os 109 professores que, também, responderam ao instrumento de pesquisa semiestruturado.

Por certo, o valor das narrativas produzidas no balanço de saber não se ateve em identificar resultados, sejam esses favoráveis ou não, acerca da existência dos Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul, mas, por meio de uma leitura positiva do cotidiano escolar,

compreender os sentidos atribuídos pelos docentes a esse documento, bem como as mobilizações de cada um no engajamento com o ensinar. Tanto as narrativas obtidas nas respostas às questões abertas do instrumento de pesquisa quanto a produção do balanço de saber permitiram configurar tipos de relações comuns entre os participantes, por meio de categorias de análise.

Tecidas as considerações acerca do balanço de saber, entendidas como narrativas escritas, prossigo, em conjunto, para as narrativas orais, verbalizadas por meio do Grupo Focal.

### **4.2.3 Grupo Focal**

Na intenção de ampliar o debate e o diálogo provocados no que tange à relação do docente com os Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul, ampliando para reflexões sobre as práticas de sala de aula, foram convidados 30 professores que manifestaram, por meio de e-mail e/ou contato telefônico, interesse em dar continuidade às reflexões promovidas no instrumento de pesquisa semiestruturado e no balanço de saber. Desses, 20 retornaram suas respostas, sendo que 12 manifestaram desejo de participar, porém não poderiam na data estipulada; 8 confirmaram presença, comparecendo presencialmente no encontro.

Na ocasião, foi realizada a técnica denominada Grupo Focal, que, consoante Neto, Moreira e Sucena (2002), é definida como

(...) uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002, p. 5).

As narrativas orais advindas do debate com os professores imbuíram-se de concepções e impressões retratadas a partir de suas trajetórias individuais e sociais. Histórias que se constituíram nas e pelas relações

que os sujeitos estabeleceram com suas experiências, articulando, “pelo menos, três dimensões do vivido: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (STECANELA, 2012, p. 25).

Diante desse cenário, os desencadeadores para discussão no Grupo Focal seguiram temas e problematizações, os quais serão explicitados na próxima seção.

### **4.3 Itinerários delineados nos contextos de elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa**

Escrita e reescrita não faltaram nas formulações das perguntas abertas e do enunciado que originaram o instrumento de pesquisa semi-estruturado e o balanço de saber, respectivamente.

O cuidado com as palavras, com a meticulosidade do texto para não pressupor, muito menos interferir nas manifestações narradas, guiou-me na elaboração de proposições que indagavam os processos, os porquês e suas pluralidades de sentidos. Assim, ao ampliar as possibilidades do dizer docente para narrativas que ultrapassem o âmbito do “sim” e do “não”, foram elaborados enunciados que possibilitassem abertura para interlocuções com os sujeitos empíricos. Desse modo, o dito pelos professores constituiu-se de enunciados marcados por uma linguagem clara e concisa, definidos em tempos e espaços específicos.

Após o processo de construção dos instrumentos de aplicação, solicitei, na Secretaria Municipal da Educação, por meio de protocolo administrativo, liberação para realizar pesquisa junto aos professores de Língua Portuguesa, o qual teve parecer deferido (Apêndice A).

A partir do consentimento da mantenedora, dei sequência à investigação, procurando encontrar a melhor maneira de estabelecer uma interlocução com os professores. Inicialmente, deparei-me com a ideia de enviar os instrumentos por e-mail e solicitar que os professores respondessem. Em seguida, atentei-me a ir para algumas escolas para manter um diálogo presencial com alguns professores. No entanto, tinha clareza de que, desse modo, não conseguiria atingir um número expressivo de

professores, tendo em vista o tempo reduzido de que eu dispunha para desenvolver a pesquisa.

Além disso, enquanto eu buscava alternativas viáveis para realizar a investigação, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) lançou a proposta de revisitar os referenciais curriculares municipais, interligando-os às discussões apontadas na BNCC. Para tanto, todos os professores da RME foram convidados pela SMED a participar de formações continuadas com vistas a esse fim.

Previamente a esse momento, contatei novamente a Secretaria Municipal da Educação e solicitei a possibilidade de ser-me concedido um tempo nesse encontro para que eu pudesse aplicar os instrumentos de pesquisa: o instrumento de pesquisa semiestruturado e o balanço de saber.

Considerando que a temática da pesquisa estava condizente com a proposta de debates curriculares, foi-me concedido, aproximadamente, o tempo de duas horas, reservado no momento final do encontro, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, para eu atuar junto aos professores. Era o tempo e a ocasião que se aproximavam do meu propósito.

Entendi que esse seria o melhor momento para aplicar os instrumentos de pesquisa, uma vez que nesse tempo e local estaria concentrado o maior número de professores da Rede Municipal de Ensino, refletindo sobre o currículo de Língua Portuguesa. Diante disso, compareci apenas no momento marcado, com o propósito de me distanciar, intencionalmente, da situação de formação, para, assim, desenvolver com mais rigorosidade a pesquisa proposta.

A formação continuada para professores de Língua Portuguesa realizou-se no dia nove de novembro de dois mil e dezoito, com uma proposta centrada nos estudos sobre o desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme o que preconiza a BNCC.

Na ocasião, estiveram presentes 109 professores de Língua Portuguesa, o que corresponde a 98% dos professores atuantes do 6º ao 9º ano em escolas da Rede Municipal de Ensino. Apenas dois professores não compareceram ao momento de formação continuada ofertado pela Secretaria

Municipal da Educação. Dos 109 professores, 76 participaram no turno da manhã e 33 à tarde, conforme seus turnos de atuação na escola.

No dia de formação, inicialmente apresentei-me aos professores, sendo que a grande maioria já me conhecia; expliquei os motivos que me levaram a pesquisar a temática da relação dos professores com o saber; e tratei dos objetivos da pesquisa e do meu engajamento com os referenciais curriculares. No momento em que eu conversava sobre a docência e sobre ser professor, já tive indícios de que a dimensão da minha pesquisa transbordava para as relações com o ensinar, com as emoções. Naquele momento, penso que entendi um pouco mais sobre a teoria da relação com o saber.

Após contextualizar o propósito de minha presença no encontro, bem como da pesquisa desenvolvida, convidei os professores a contribuírem com suas impressões e subjetividades, por meio de registros escritos. Dito isso, esclareci sobre a não obrigatoriedade de participação, sobre o sigilo e o anonimato das informações prestadas, bem como sobre a importância do preenchimento do termo de consentimento.

Na sequência, expliquei que a proposta seria escrever um pouco sobre nossos sentimentos em relação à educação, à docência, bem como sobre os documentos curriculares oficiais, denominados Referenciais da Educação da RME – Planos de Trabalho – caderno 3, considerando praticamente dez anos de sua implementação.

Após o aceite dos professores em participar, entreguei-lhes, primeiramente, o instrumento de pesquisa semiestruturado, o qual contemplava questões fechadas (alternativas para serem preenchidas, a fim de obter informações sociográficas sobre o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, idade, tempo exercido na profissão, carga horária semanal, entre outras) e abertas (cujas temáticas abrangentes instigavam o pensamento e a reflexão do docente sobre o que faz bater o coração mais forte na educação, o que dá mais medo, o que o mobiliza a ensinar).

Penso que as interlocuções estabelecidas a partir desse instrumento representam os primeiros passos para compreender as relações do docente

consigo mesmo, com os alunos, com a educação, com o ensino e a aprendizagem.

A seguir, desafiei os professores a refletirem sobre os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares de Língua Portuguesa, transcorridos quase dez anos desde sua implementação. Explicitarei que a intenção era fazer um balanço sobre a existência desses documentos curriculares, resgatando aproximações e distanciamentos com a prática de sala de aula.

Desse modo, os professores iniciaram suas narrativas, conforme imagens registradas. Todos os presentes responderam às situações propostas, seja o instrumento de pesquisa semiestruturado, seja o balanço de saber.

Interessante destacar que, ao final da folha destinada à produção do balanço de saber, havia um convite ao professor que desejasse dar continuidade às reflexões curriculares, em outro momento a ser combinado. Para tanto, fazia-se necessário deixar o contato, por e-mail e/ou telefone.

Figura 18 – Balanço de Saber



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao término do encontro, quando os professores entregavam suas escritas e já se encaminhavam para a saída, muitos me procuraram para expressar sua satisfação em refletir e registrar, especialmente, sobre suas emoções, sobre o que fazia bater o coração e os seus medos. Outros, ainda, mencionaram que, a partir das provocações feitas, sentiram desejo de retornar aos estudos acadêmicos, de frequentar um mestrado ou doutorado.

Ora, se esta pesquisa serviu de motivação para novos desejos, mobilizações e prazeres dos professores, já me sinto contemplada.

Movida por curiosidade, realizei, imediatamente, a leitura das narrativas produzidas nos balanços de saber, as quais apresentavam uma variação de três a quinze linhas. Percebi que as narrativas cujas temáticas pautavam-se, essencialmente, em reflexões sobre os referenciais curriculares não abriam caminhos para a amplitude que eu esperava.

Por esse fato, adentrei-me a ler as narrativas referentes às emoções e ao ensinar, e, de fato, compreendi que a latência da escrita estava no sentir, no ser docente. Na ocasião, senti uma leve frustração porque dediquei os balanços de saber e o objeto de pesquisa a uma temática que tinha mais sentido para mim do que para os professores.

Com o olhar menos direcionado a buscar desejos próprios desta pesquisadora, intencionei compreender os deslocamentos percebidos para além do referencial curricular, de modo a entender aquilo que realmente toca o professor e o sensibiliza, e isso está imbricado às suas experiências, ao que vivencia no cotidiano da sala de aula, não diretamente aos documentos curriculares.

Perceber isso modificou minha relação com o saber, pois aquilo que, aparentemente, estava nítido e claro nas certezas começou a embaçar-se nas dúvidas e inquietações com o objeto de pesquisa. Penso que, desde então, comecei a entender o que representa a constituição de ser pesquisador.

Assim, aberta a novos sentidos, impregnei-me na leitura do material empírico acerca dos discursos realizados pelos professores. Transcorridos quatro meses após a aplicação do instrumento de pesquisa semiestruturado e do balanço de saber, e já iniciado o processo de interpretação dos dados, senti necessidade de ampliar as possibilidades de percepções, especialmente no que se refere aos sentidos atribuídos aos referenciais curriculares, objeto de estudo da pesquisa.

Por esse motivo, elenquei os professores que disponibilizaram seus contatos no dia da aplicação dos instrumentos e os convidei para participarem de um Grupo Focal, com objetivo de dar continuidade às reflexões sobre os referenciais curriculares e as práticas de sala de aula. Ressalto,

novamente, que foram convidados 30 professores, porém 8 confirmaram presença e compareceram ao encontro.

O convite aos professores foi elaborado com a seguinte proposta:

#### Quadro 5 – Convite para encontro de Grupo Focal

*Prezado(a) professor(a),*

*Você está convidado(a) a refletir e a dialogar sobre a temática “Relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares de Língua Portuguesa, às práticas de ensino e de sala de aula”.*

*Data: 18/04/2019*

*Horário: 19h30min*

*Local: Universidade de Caxias do Sul*

*Mediadora: Carla Roberta Sasset Zanette*

Fonte: elaborado pela autora.

Antes de iniciar o debate, apresentei-me como mediadora do grupo. Em seguida, expliquei o propósito do encontro e as combinações pertinentes à modalidade que constitui o Grupo Focal,<sup>23</sup> ressaltando que o tempo máximo de duração seria duas horas. Após, solicitei que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>24</sup> (Apêndice E), evidenciando que os discursos seriam gravados para fins de pesquisa, porém os dados e os resultados individuais da pesquisa estariam sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes. Importante destacar que, embora nas análises apareça referência nominal para os docentes, essa representa um codinome, na intenção de preservar a identidade dos entrevistados.

A temática que desencadeou o debate foi motivada pela tirinha que segue.

<sup>23</sup> As temáticas desenvolvidas no Grupo Focal encontram-se no Apêndice D desta investigação.

<sup>24</sup> Os professores que participaram do instrumento de pesquisa semiestruturado, do balanço de saber e do grupo focal assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme descrito nos Apêndices E e F.

Figura 19 – Tirinha



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

A partir da leitura, foi proposta a primeira temática, cujas problematizações versaram sobre o sentido do ensino de Língua Portuguesa no contexto de uma sociedade contemporânea, bem como sobre as práticas de sala de aula. Por conseguinte, duas perguntas foram elaboradas sob essa perspectiva.

#### Quadro 6 – Práticas de sala de aula

- a) *Observando a sua trajetória em escola pública e o contexto da sociedade contemporânea, o que você ensina em Língua Portuguesa? Como você decide o que é importante ensinar? Fale sobre suas práticas de sala de aula.*
- b) *Em que medida aquilo que você ensina contribui para ajudar os adolescentes e jovens a aprender e a compreender o mundo?*

Fonte: elaborado pela autora.

Após esgotarem os discursos referentes às problematizações anteriores, em que os professores dialogaram e manifestaram seus pontos de vista, foi explicitada a segunda temática, que se relacionou, mais especificamente, com os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares de Língua Portuguesa implementados na RME de Caxias do Sul. Outras duas perguntas impulsionaram o debate.

#### Quadro 7 – Sentidos atribuídos aos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

- a) *Você participou da escrita dos Referenciais de Língua Portuguesa? De que forma?*
- b) *Os referenciais curriculares originam os planos de estudo e os planos de trabalho, os quais os professores elaboram periodicamente. Qual é o sentido desses documentos para você? Por que você os faz?*

Fonte: elaborado pela autora.

O tempo de duração do encontro foi de, aproximadamente, uma hora e cinquenta minutos. As narrativas verbalizadas foram gravadas e transcritas, posteriormente, para fins de análise e interpretação dos dados.

As imagens a seguir retratam o momento vivenciado no encontro.

Figura 20 – Reuniões do Grupo Focal



Fonte: Arquivo pessoal.

#### 4.4 Análise e tratamento dos dados

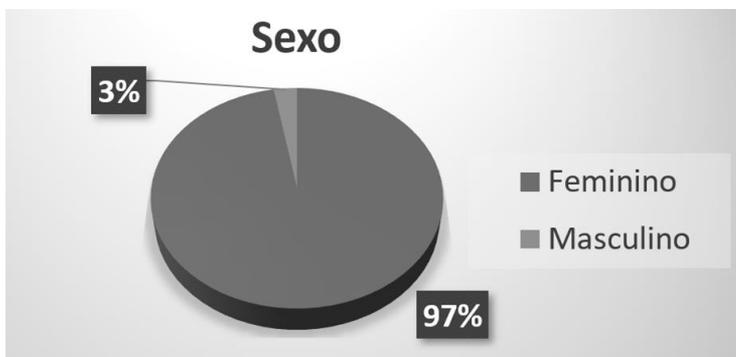
Considerando a abordagem qualitativa que fundamenta esta investigação, as análises e interpretações dos dados foram construídas a partir das percepções às narrativas orais e escritas produzidas pelos docentes, em interlocução com os referenciais teóricos que as sustentam, mais especificamente com os pressupostos da teoria da relação com o saber, desenvolvida por Charlot, mas também em diálogo com aportes defendidos por Freire.

Nesse sentido, esclareço que os dados obtidos nas questões fechadas do instrumento de pesquisa semiestruturado tiveram o único propósito de construir, mesmo que sucintamente, o perfil dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, especialmente no que diz respeito ao gênero, ao nível de formação, ao tempo de docência na RME e à carga horária semanal exercida. Por sua vez, esses dados foram tratados e traduzidos em gráficos, para melhor análise.

Representada pelo universo feminino, com 97%, a docência de Língua Portuguesa na RME é exercida por mulheres. Essa informação

permite-me cogitar a presença protagonista da mulher no ensino de Língua Portuguesa.

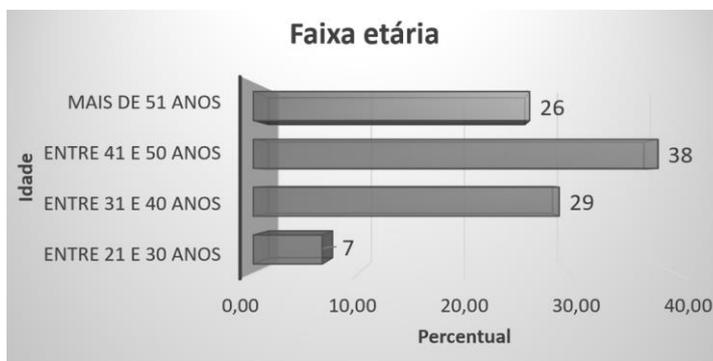
Gráfico 1 – Perfil da amostra: sexo



Fonte: elaborado pela autora.

Constatei que a idade preponderante entre os professores varia de 41 a 50 anos. Interessante perceber que poucos são os professores bem jovens que estão no exercício da docência de Língua Portuguesa.

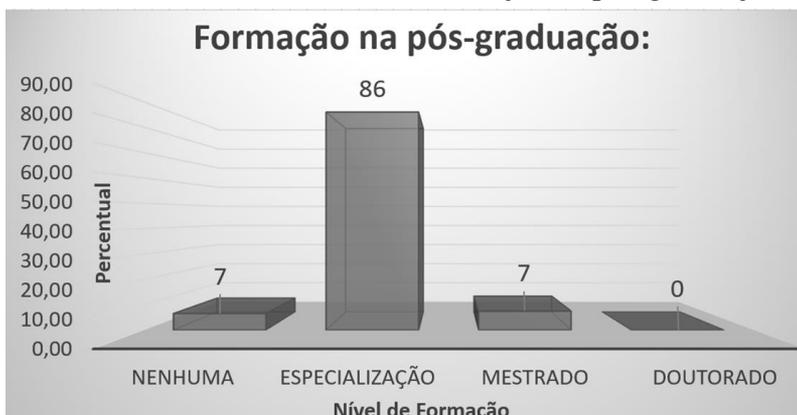
Gráfico 2 – Perfil da amostra: idade



Fonte: elaborado pela autora.

As informações sobre a formação de pós-graduação do professor demonstraram que a maioria (86%) apresenta curso de Especialização; 7%, Mestrado; e 7%, Graduação. Até o momento, não há professor de Língua Portuguesa na RME com Doutorado.

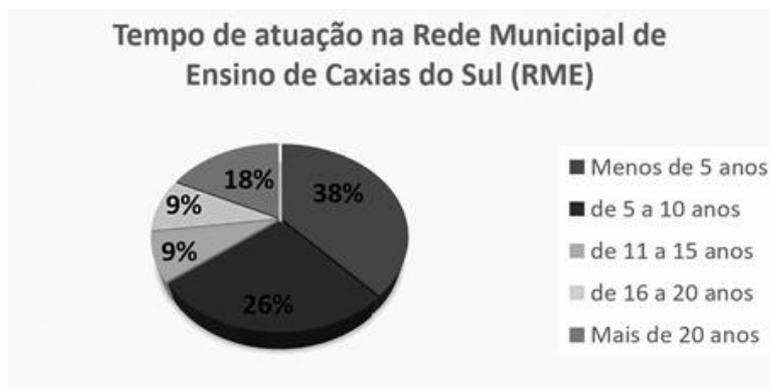
Gráfico 3 – Perfil da amostra: formação na pós-graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao tempo de atuação na RME, a concentração está em professores com menos de 5 anos (38%) e de 5 a 10 anos (26%). Esses dados são significativos para a pesquisa, especialmente quando trato dos Referenciais da Educação de Língua Portuguesa, tendo em vista que esses professores não passaram pelo processo de construção e implementação dos documentos.

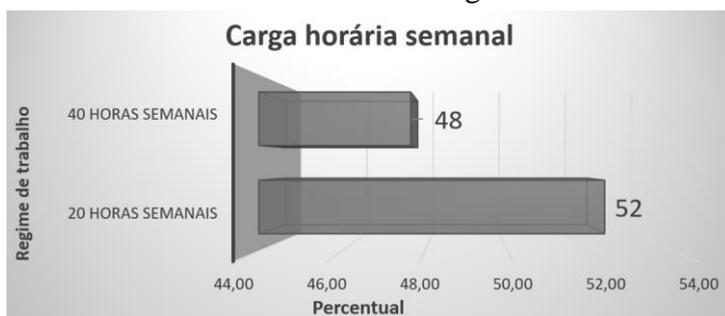
Gráfico 4 – Perfil da amostra: tempo de atuação na RME de Caxias do Sul



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à carga horária de trabalho, verifiquei que 52% dos professores de Língua Portuguesa atuam 20 horas semanais; e 48%, em jornada dupla, ou seja, 40 horas semanais. Embora a amostra esteja bem dividida entre os dois regimes, o fato de muitos professores estarem atuando menos tempo na docência merece consideração, por, talvez, representar uma especificidade.

Gráfico 5 – Perfil da amostra: carga horária semanal



Fonte: elaborado pela autora.

O último tópico do instrumento aplicado referente a questões fechadas tratou da qualidade das formações continuadas das quais os professores participaram nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à contribuição para a prática de sala de aula. Os dados levantados permitiram identificar que quase metade dos professores (48%) considera que as formações continuadas contribuem, em grau médio, com as práticas de sala de aula. Por sua vez, 30% evidenciam que contribuem muito; 20%, pouco; e 2%, nada. Essa constatação orientou-me a buscar, por meio de outros instrumentos, compreensões sobre os processos que tentam explicar as variáveis existentes entre teoria e prática.



Gráfico 6 – Perfil da amostra: contribuição das formações continuadas às práticas de sala de aula



Fonte: elaborado pela autora.

A interpretação e a construção do perfil dos professores possibilitaram-me compreender melhor os sujeitos de investigação desta pesquisa, instigando-me a adentrar no universo das narrativas originadas nas questões abertas do instrumento de pesquisa semiestruturado, nos balanços de saber e no grupo focal.

Desse modo, oriento-me, agora, às análises das narrativas produzidas pelos professores, concebendo-as como matéria-prima dos saberes construídos no campo de investigação.

#### 4.5 Narrativas docentes: dizeres decifrados, sentidos percebidos

Ao eleger as narrativas docentes como fonte de pesquisa, escolhi o método de análise textual discursiva, fundamentado em Moraes e Galiuzzi (2007), na intenção de interpretar o processo da relação do docente com o saber, buscando entender os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e aos seus deslocamentos para o ensinar e para as práticas de sala de aula.

A análise textual discursiva é definida como um processo de compreensão e reconstrução de significados, de análise e síntese, e pressupõe um engajamento intenso do pesquisador na prática de análise repleta de incertezas, angústias, percepções e sentimentos. É um caminho investigativo aberto a desvios e surpresas que se delineiam no percurso do processo,

com interlocuções empíricas e teóricas, portanto, em sintonia com os pressupostos que tomam o cotidiano como alavanca para o conhecimento.

Na análise textual discursiva, movimentos de ida e vinda ao material empírico são essenciais para a efetiva impregnação do pesquisador na decisão de escolhas, na compreensão das condições emergentes e nas ressignificações de elementos considerados já construídos. Consoante Moraes e Galiuzzi (2007),

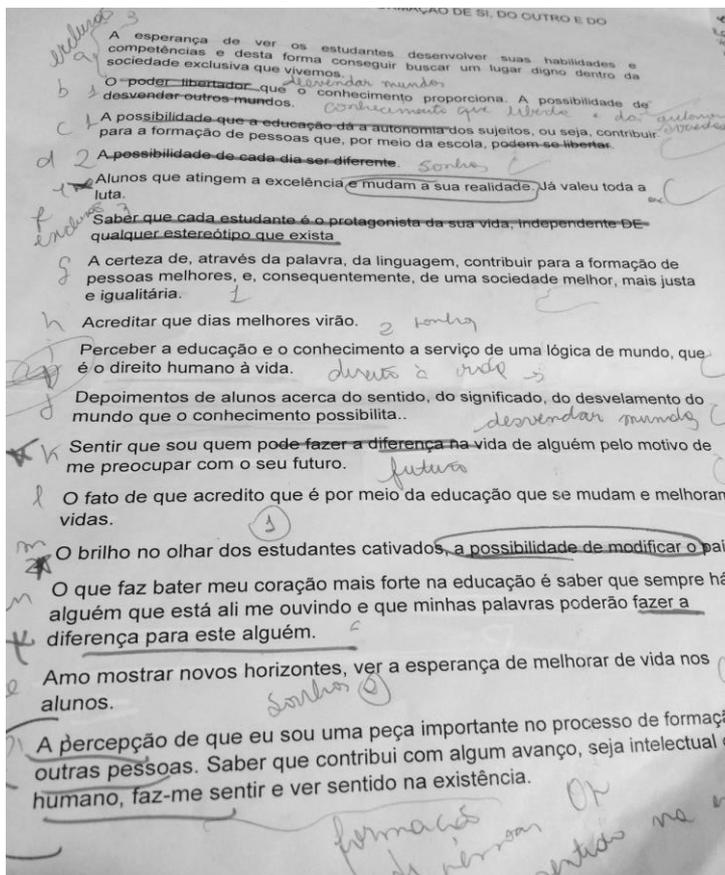
Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjunto de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 136).

Essa perspectiva metodológica apresenta quatro fases de desenvolvimento, intituladas: unitarização; categorização; captação do novo emergente; e processo de auto-organização. Essas fases se encontram fundamentadas e articuladas aos processos desenvolvidos nesta pesquisa.

A unitarização representa a desmontagem do texto, aos processos de fragmentação e atribuição de sentido às unidades. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 136), analisar “(...) significa dividir, separar”, sem desconsiderar a relação com o todo discursivo. E isso se faz a partir de uma leitura rigorosa.

Assim, impregnada na leitura do material empírico, delimito o *corpus* da pesquisa e iniciei a desconstrução do texto em unidades de análise. Desse ato de fragmentação, originaram-se unidades de sentido, que, após muitas lapidações, por meio de sinalizações coloridas, foram nomeadas de acordo com seu enfoque semântico, dando uma certa performance ao fenômeno investigado. Com a intenção de preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa, foram utilizados codinomes para referi-los. A imagem retrata os primeiros movimentos de contato com o material.

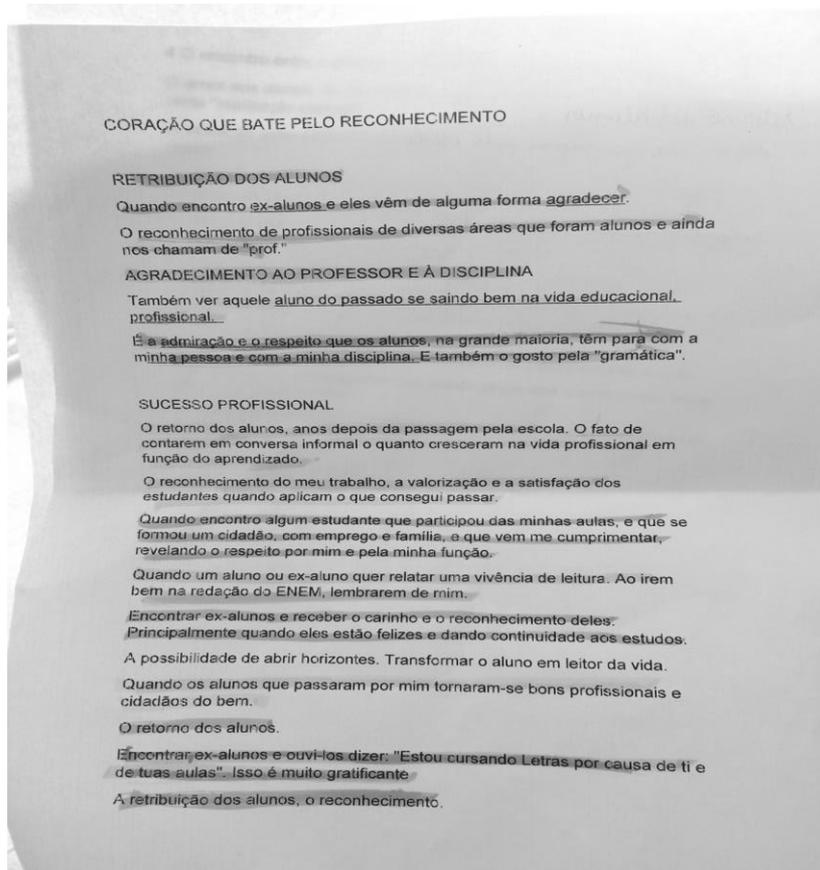
Figura 21 – Exemplo de prática de “unitarização”



Fonte: elaborada pela autora.

Na seqüência, as unidades de sentido foram analisadas, ordenadas e categorizadas, considerando suas características e agrupamentos semelhantes, suas complexidades e amplitudes, bem como as escolhas do pesquisador, que elege algumas em detrimento de outras, a partir de suas subjetividades, fundamentações teóricas, empíricas, entre outras. “A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 138, grifo dos autores).

Figura 22 – Exemplo de classificação das unidades de análise



Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à captação de categorias, nesta pesquisa, destaco que trabalhei com categorias *a priori* e emergentes. A primeira, de modo abrangente, foi definida previamente à análise, quando delimito a relação do docente com os referenciais curriculares. Já a segunda manifestou-se a partir de minha impregnação às narrativas e das múltiplas vozes tecidas e representadas nos discursos que foram se constituindo no percurso interpretativo. Do processo de categorização, originaram-se seis temáticas gerais, das quais emergiram categorias, conforme representadas no quadro.

Quadro 8 – Temáticas e categorias emergentes

Temática	Categorias
<b>1. Professor e educação: um coração que pulsa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coração que bate pela aprendizagem</li> <li>2. Coração que bate pela transformação de si, do outro e do mundo</li> <li>3. Coração que bate pelo reconhecimento</li> <li>4. Coração que bate por estar com pessoas</li> </ol>
<b>2. Docente e educação: um coração com medo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Medo da desvalorização: a frustração de pensar que está lutando sozinho</li> <li>2. Medo do “não dá nada”: o desencantamento do estudante pela aprendizagem</li> <li>3. Medo de uma sociedade anestesiada: o professor visto como inimigo</li> <li>4. Medo da burocracia pedagógica: qual o seu sentido para a educação?</li> </ol>
<b>3. Relação do docente com o ensinar: a paixão de ensinar e de aprender</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensinar Língua Portuguesa: a arte de modelar palavras</li> <li>2. Ser professor apesar de: uma identidade em contradição</li> <li>3. Dúvidas e incertezas na opção pela docência</li> <li>4. Cansado(a) de remar contra a maré</li> <li>5. Dimensões da relação do docente com o ensinar</li> </ol>
<b>4. Relação do professor com a formação continuada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aproximações e distanciamentos da formação continuada com a prática de sala de aula</li> <li>2. Formação de professores e a relação com o currículo</li> </ol>
<b>5. Relação do docente com os Referenciais Curriculares: das possibilidades aos desafios</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Referencial curricular: um guia orientador de saberes</li> <li>2. Do professor reflexivo à autonomia no uso do referencial curricular</li> <li>3. Referencial curricular e a transformação didática de conteúdo</li> <li>4. Professor: autor ou leitor do referencial curricular?</li> <li>5. Ensinar é ir além de um referencial curricular</li> </ol>
<b>6. Afinando vozes e ressignificando narrativas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade: o sentido está naquilo que faz “brilhar o olho”</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, o processo de análise minuciosa e descritiva do material empírico constitui uma ação reflexiva em que a interpretação, a categorização, a teorização e o registro escrito compõem o sentido do discurso, dando origem a metatextos. No entendimento de Moraes e Galiuzzi (2007, p. 133), metatexto é um modo de organização que confere validade aos resultados analisados, uma vez que concepções teórico-metodológicas são interpretadas e evocadas à luz da pesquisa.

Por sua vez, entendo que o processo de interpretação é um ato complexo de leitura que envolve inter-relação com conhecimentos que vão além dos estabelecidos descritivamente, uma vez que pressupõe intersubjetividades dos enunciadores do discurso (quem o produziu e quem o lê). Dito isso, para efetivar a interpretação dos dados, busquei ressignificar os sentidos produzidos nos discursos, ancorados nos pressupostos teóricos da relação com o saber, desenvolvida por Charlot.

Como um processo reconstrutivo, de decomposição e composição, de análise e síntese, a fase final representa a auto-organização, ou seja, a síntese dos ecos percebidos e dispostos textualmente na modalidade escrita para compreensão do leitor.

Após muitas leituras e interpretações das narrativas, entendo, nesse momento, que o valor das percepções não se encontra em discursos pontuais e isolados, muito menos no reconhecimento de um instrumento de aplicação específico, mas no entrelaçamento desses, articulados com fundamentações teóricas que os sustentam.

Por esse viés, entendo que o sentido do discurso se constitui na e pela intersubjetividade do pesquisador e do entrevistado, num processo sistêmico e relacional, entre o dito e o interpretado. Por sua vez, é a expressão da linguagem que permite compreender os diferentes ecos, manifestados por múltiplas vozes que se constituem em discursos singulares e, muitas vezes, plurais, inscritos em relações sociais. São representações individuais e sociais que passam a ser categorizadas na medida em que se repetem e se relacionam com outros discursos em diferentes tempos e experiências.

No entendimento de vozes que, inicialmente, se encontravam isoladas e fragmentadas, discursos foram sendo tecidos, organizados e ressignificados

com temáticas e categorias carregadas de sentidos, interpretadas por processos de metatextos, que se materializaram em escritas reflexivas.

Neste capítulo, apresentei os instrumentos utilizados e os procedimentos metodológicos adotados na construção dos dados. Na sequência, detalho a análise interpretativa dos elementos que eclodiram das narrativas docentes.



## 5. Relação do docente com as emoções: vozes que causam ecos

[...] saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm por obrigação explicar-se por si mesmas. (SARAMAGO, 2000, p. 26)

Movida por uma curiosidade investigativa, um dos primeiros movimentos realizados após a aplicação do instrumento de pesquisa semiestruturado (com perguntas sobre o eu docente e a relação com o ensinar) e do balanço de saber (mais voltado à relação do professor com o Referencial Curricular de Língua Portuguesa) foi interpretar os discursos produzidos, a fim de buscar os sentidos atribuídos pelos professores.<sup>25</sup>

A ideia inicial consistiu em concentrar a leitura nas escritas que tratavam da relação dos professores com o documento curricular. Ora, este era o foco de minha pesquisa, portanto, pensava que era nessa relação que encontraria a força mais vibrante da palavra, dos sentidos. No entanto, a partir de uma análise mais complexa, surpreendeu-me a intensidade dos sentimentos do professor em verbalizar respostas para as questões “O que faz teu coração bater mais forte na educação?” e “O que te dá mais medo na educação?”.

Diante disso, constatei que os entrevistados se mobilizaram a escrever mais sobre essas questões do que propriamente sobre a relação com o documento curricular. Esse fato levou-me a perceber que, muito provavelmente, o interesse pela relação com os referenciais estava mais na pesquisadora do que nos professores.

Neste momento, pude compreender um pouco mais, por meio de situação vivenciada, o que Charlot afirma ao mencionar que estudar a relação com o saber pressupõe estudar o sujeito e sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Assim, antes de compreender a relação dos

---

<sup>25</sup> No âmbito desta pesquisa, os termos “professor” e “docente” são utilizados sem distinção de sentido.

professores com os documentos curriculares, eu precisava entender o que pensam os professores, compreendidos como atores de sua prática no cotidiano pessoal e escolar, no âmbito das emoções, dos sentimentos que fazem o coração pulsar e dos que causam medos.

Assim, a partir das leituras e releituras das narrativas produzidas pelos docentes de Língua Portuguesa, parece-me pertinente tratar da relação do docente com suas emoções, no âmbito da educação, especialmente no que diz respeito ao que faz bater o coração do professor mais forte, bem como seus medos. Diante disso, origina-se este capítulo.

A problematização que norteou a primeira temática, permitindo emergir quatro categorias, está representada na imagem a seguir:

Figura 23 – Docente e suas emoções: um coração que pulsa

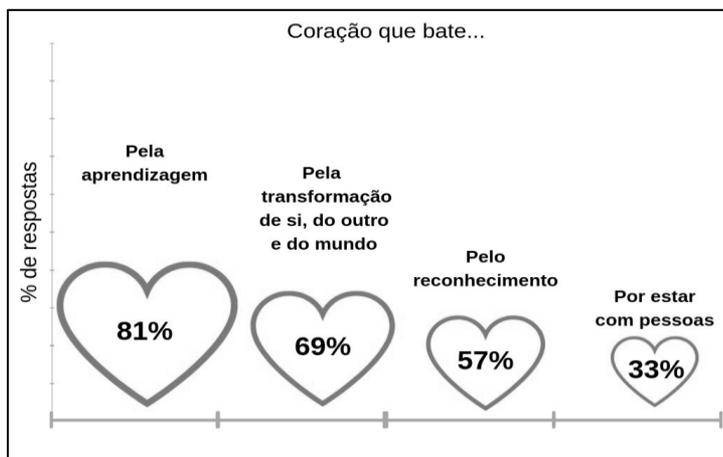


Fonte: elaborada pela autora.

Das narrativas interpretadas, emerge a temática *professor e educação: um coração que pulsa*. Dessa, emanam quatro categorias: coração que bate pela aprendizagem; coração que bate pela transformação de si, do outro e do mundo; coração que bate pelo reconhecimento; coração que bate por estar com pessoas.

As categorias foram agrupadas e organizadas pelo seu grau de frequência nas narrativas, ou seja, das mais às menos frequentes, sendo que, na maioria das vezes, mais de uma categoria é evocada na voz de um mesmo professor.

Gráfico 7 – Professor e Educação: um coração que pulsa



Fonte: elaborado pela autora.

Neste sentido, começo com a análise interpretativa da primeira temática e suas respectivas categorias, cujas narrativas expressas pelos interlocutores empíricos são identificadas por codinomes.

## 5.1 Professor e educação: um coração que pulsa

Refletir sobre as emoções dos docentes pressupõe adentrar em diferentes conflitos, tensões, gostos e saberes, que, relacionados, configuram a essência do ser professor. Cada um se sente e se diz professor a partir das experiências e vivências que o constituem, num processo de imbricação entre o eu profissional e o eu pessoal. Desse modo, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 16).

A questão fundamental é a necessidade de compreender as emoções que atravessam o ser e o fazer docente, no sentido de dar voz aos sonhos,

desejos, medos, angústias, entre outras, num processo reflexivo sobre o que é em relação ao que faz.

### 5.1.1 Coração que bate pela aprendizagem

De acordo com as narrativas produzidas, muitos fatores impulsionam o coração dos professores a bater mais forte; entre eles, perceber a diferença que fazem na vida dos alunos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem. Perceber o desejo do aluno nas atividades intelectuais propostas em sala de aula, ou seja, em querer aprender, também pode ser considerada uma das grandes realizações dos docentes na esfera educacional.

Nessa perspectiva, Charlot (2000, p. 54) esclarece que “educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”. Ao encontro desse pensamento, ecoam os discursos dos docentes, que explicitam essa fundamentação.

*O querer saber dos estudantes, a troca de saberes e o crescimento intelectual dos alunos. (Nilce)*

*[...] a dedicação dos alunos com as atividades, quando eles se envolvem e gostam da proposta de trabalho é muito significativo para mim. (Marta)*

*Quando um aluno demonstra interesse e engajamento em um tópico estudado. (Sofia)*

*Quando os alunos abraçam a proposta de uma nova atividade. (Regina)*

Por certo, quando há desejo de saber por parte do aluno, isto é, quando ele “abraça a proposta”, o professor sente-se realizado em ensinar, e, talvez, esse seja um dos grandes propulsores da profissão docente, principalmente quando o saber tem sentido para o professor e para o aluno. De acordo com Charlot (2000, p. 53), desejo “remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto de desejo”.

A alteridade pode ser representada pela relação do eu com o outro. Dito isso, é possível pensar que o professor passa a ser o outro na relação com o aluno, exercendo o papel de mediador da aprendizagem. Essa relação de alteridade dá sentido à existência pessoal e profissional docente, conforme relatos das narrativas que seguem:

*Quando vejo interesse em aprender nos olhos deles, valorização do nosso papel e de nós como indivíduo. (Deise)*

*Quando o que ensinamos tem algum significado para nós e para os estudantes. (Gilmar)*

A tomada de consciência sobre a aprendizagem dos estudantes e seu processo de construção parecem ser fatores que chamam a atenção dos docentes, pois as situações de sucesso escolar demonstram o sentido do ensino. Isso dá satisfação de competência ao professor, visto que se torna indicativo de aprendizagem.

*Quando um aluno tem um insight, mostrando que o que ensinamos fez sentido. (Flávia)*

*Quando o estudante diz: -Ah! Agora entendi! (Alessandra)*

*O feedback dos estudantes no momento em que percebem a significação de sua aprendizagem, a superação de suas dificuldades, a construção de saberes.*

*(Daiane)*

Percebo que o docente reconhece a importância de observar que sua aula, seu planejamento e seu modo de ensinar estão no caminho da aprendizagem, especialmente quando o aluno estabelece conexão do conteúdo ensinado com situações aplicáveis fora do contexto escolar. Com efeito, para o professor, é por meio do conhecimento que o aluno se torna competente no que faz, integrando-se cada vez mais na sociedade e vislumbrando perspectivas de um futuro melhor.



*Ver o meu aluno aprender e vibrar pelo conhecimento obtido, ver que é capaz, sentindo-se parte. (Sirlei)*

*Quando uma aula dá certo e você ganha o feedback da turma (através da participação, discussão e produção deles). (Vera)*

*Quando um aluno consegue estabelecer ou relacionar qualquer fato, evento do mundo lá fora com os conceitos que os ajudo a desenvolver em sala de aula. (Sheila)*

No discurso que segue, visualizo satisfação da professora ao perceber o estudante mobilizado em uma atividade intelectual: a interpretação de um poema, de modo a expressar sua subjetividade. Essa situação, conforme depoimento, configura-se como uma raridade no contexto da educação contemporânea. O que me parece é que há uma sinalização de que atualmente a manifestação das interpretações subjetivas dos alunos está em extinção. Diante disso, indago-me: por que não é comum alunos expressarem suas subjetividades nas atividades intelectuais promovidas no cotidiano escolar?

Ainda na narrativa em questão, a professora evidencia a existência de variáveis entre o planejamento e a execução de uma aula, demonstrando seu contentamento quando, “apesar de tudo”, consegue atingir seu objetivo, que é a aprendizagem dos alunos. Novamente, surge uma questão: o que compreende esse “apesar de tudo”? Seriam a indisciplina, a falta de recursos técnicos, as defasagens de aprendizagem dos alunos, ou outros motivos que dificultam, muitas vezes, a realização de uma aula planejada? Talvez essas problematizações possam ser mobilizadoras de novas pesquisas.

*Ver meus alunos conseguirem interpretar um poema usando sua subjetividade. É algo muito raro, mas já vi acontecer. Outra coisa que eu amo é quando um planejamento, apesar de tudo, dá certo e atinge o objetivo de fazer com que aprendam e ainda ouvir deles que a minha aula é a mais legal. (Isabel)*

Compreender o progresso dos discentes, mais especificamente dos que apresentam dificuldades, é motivo de realização dos professores, pelo fato de acompanharem suas trajetórias de aprendizagem, exercendo intervenções pedagógicas e constatando os avanços. Dessa perspectiva,

perceber o engajamento do estudante a uma atividade intelectual proposta em sala de aula faz bater aceleradamente o coração do docente.

*O meu coração bate mais forte quando percebo que um aluno com dificuldades está aprendendo. (Beatriz)*

*Sem dúvida, o progresso dos alunos. Amo quando participam e se entregam a uma proposta de sala de aula. (Cecília)*

Evidencio que muitos professores são pontuais ao demonstrarem realização em ver o aluno lendo e produzindo textos de diferentes complexidades, argumentando suas ideias com propriedade e eficiência, de modo a encantar-se pela aprendizagem de Língua Portuguesa. O encantamento pelas palavras, mais precisamente, pelo saber da língua materna, permite a contemplação e a descoberta do novo.

*O encantamento do aluno, ao ler, discutir um texto e posicionar-se de forma coerente. (Helena)*

*O resultado de um trabalho, de um desafio: quando um jovem diz: “Esse foi o primeiro livro que eu li inteiro e gostei”. (Rejane)*

*Um texto bem escrito com argumentações coerentes. Isso mostra a sede de saber que o estudante tem. (Sônia)*

Mantendo o viés da aprendizagem como eixo fundante deste tópico, há que se destacar a voz do professor que clama por mais alunos engajados na aula e na aprendizagem, e que, por sua vez, a esses seja garantido seu direito de aprender. Ou seja, alguns alunos que poderiam avançar em sua aprendizagem são prejudicados pelo fato de, segundo as narrativas, “outros não permitirem”. Sob esse ponto de vista, Stecanela (2016, p. 346) explica que os docentes “produzem narrativas considerando seus próprios percursos e tendo os sentidos que atribuíram a sua escolarização como ponto de conexão para julgarem os sentidos que seus alunos conferem à escola”.

Ademais, para os professores, o direito de todos à aprendizagem encontra resistência na sala de aula, provavelmente, devido a problemas de indisciplina. Mas por que ocorrem indisciplina e resistência nos espaços escolares? Seriam essas situações expressões de resistência ao aprender?

Penso que esses questionamentos podem ser interpretados a partir de fatores envolvendo as subjetividades, os aspectos socioculturais, as dificuldades de se “abrir” ao desejo de aprender, entre outros.

Dessa perspectiva, o sentimento de raiva é evocado pelo professor, ao reconhecer que alguns alunos, embora demonstrem desejo de aprender, são prejudicados pelos colegas que têm resistência à aprendizagem. Há uma contradição nos sentimentos do professor envolvendo amor e ódio, os quais se mesclam no desejo de ensinar. Os ecos dessas narrativas evidenciam uma dualidade de sentimentos: amor pelo aluno que quer aprender; ódio pela realidade encontrada na sala de aula com a presença de “alunos medíocres”.

Ademais, identifico, em algumas escritas dos professores, um certo saudosismo que recorda o tempo passado, no qual os alunos demonstravam mais desejo de aprender, diferentemente do contexto atual. A expressão “houve um tempo” remete-se a um tempo em que, segundo as narrativas, a aprendizagem era considerada importante para os alunos. Esse tempo também pode se referir ao contexto no qual a escola podia segregar e convidar os estudantes a se retirarem. No entanto, com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, o direito à educação assegura e obriga todos a estar na escola.

De acordo com Stecanela (2016, p. 348), há necessidade de refletir sobre “o paradoxo do direito à educação e à escolarização obrigatória e de estabelecer relações com o que começa a ser processado no cotidiano da escola à medida que a adesão deixa de ser espontânea para ser compulsória”.

*Bate mais forte de “raiva” vendo alunos com grandes potenciais serem atrasados pelos medíocres. (Fabio)*

*Quando encontro alunos que têm esse desejo de aprender, tão raro hoje em dia. (Lucila)*

*Hoje não acontece tanto, mas houve tempo em que os estudantes aceitavam e respondiam aos desafios propostos. (Tânia)*

Em síntese, a primeira categoria explicita o coração de um professor que bate por uma educação na qual o estudante demonstra desejo de aprender, quando se engaja nas atividades intelectuais de sala de aula, sendo sujeito singular de sua história, mas, ao mesmo tempo, compreendendo a importância de aprender conhecimentos construídos socialmente ao longo da humanidade. Sob esse entendimento, o professor sente-se valorizado, uma vez que se reconhece mediador do processo de aprendizagem do aluno, cujo papel é contribuir na construção dos saberes. Dito isso, passo a explicitar a segunda categoria.

### **5.1.2 Coração que bate pela transformação de si, do outro e do mundo**

Por certo, quando a aprendizagem transforma, de algum modo, a vida do estudante, permitindo-lhe sonhar e viver em condições mais dignas, o coração do professor bate ainda mais forte.

Charlot (2000, p. 65) entende que todo “(...) ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. É o entendimento de que o processo de humanização acontece por meio da educação que mobiliza o docente a continuar acreditando na educação e na vida.

As narrativas verbalizadas pelos professores clareiam o entendimento de que a aprendizagem construída no cotidiano escolar adquire muito mais sentido quando permite que o ser humano transforme a si próprio, aos outros e ao mundo que o cerca, de modo a transcendê-la para além dos bancos escolares. Nesse contexto, postulam-se os pressupostos da teoria da relação com o saber, pois, consoante Charlot (2000, p. 64), “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”.

O fato de muitos docentes identificarem-se como “peça importante” na formação intelectual e humana dos alunos atribui um sentido valioso à atividade docente. Os diálogos que seguem expõem percepções dos professores acerca de transformações ocorridas a si próprios, aos alunos e à sociedade em geral, evidenciando a presença de estar no mundo. Para Freire (2000, p. 17), é porque somos seres transformadores “que

percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo que estamos com ele e com outros”.

*Meu ânimo se renova quando vejo que faço a diferença na vida daqueles a quem ensino. (Cinara)*

*Ver que o trabalho faz a diferença na vida dos alunos. (Alana)*

*A percepção de que eu sou uma peça importante no processo de formação de outras pessoas. Saber que contribui com algum avanço, seja intelectual ou humano, faz-me sentir e ver sentido na existência. (Susana)*

Adquire força, nesse contexto, a dimensão de educação como possibilidade de mudança, de novas perspectivas de ser e existir no mundo. É o senso de realização e de produção de sentidos ao fazer, à docência.

*A possibilidade de abrir horizontes. Transformar o aluno em leitor da vida. (Débora)*

*Alunos que atingem a excelência e mudam a sua realidade. Já valeu toda a luta. (Adriana)*

Por certo, o desejo de fazer a diferença na vida dos estudantes parece ser crucial nas falas dos professores, tendo em vista a intenção de buscar um ensino e uma aprendizagem que contribuam efetivamente com mudanças, tanto no docente quanto no aluno e no mundo em que vivem. Segundo Charlot (2000, p. 53), “esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação”.

Dito isso, a educação passa a ser compreendida como um processo contínuo e constituinte do ser humano, sendo considerada um dos pilares fundamentais para a transformação da realidade.

*O fato de que acredito que é por meio da educação que se mudam e melhoram vidas. (Lara)*

*Perceber a educação e o conhecimento a serviço de uma lógica de mundo, que é o direito humano à vida. (Noemia)*

É por meio do conhecimento que o homem se liberta e atinge sua autonomia. No que tange à concepção de conhecimento, Freire (1993) esclarece que esse se constrói na ação e na reflexão crítica do homem, com vistas à libertação e à transformação da realidade, como propulsora da construção de uma sociedade mais justa e humanizadora.

Sob esse entendimento, é possível pensar: Que concepção de educação é essa referida nas narrativas docentes? Será uma educação que circunda apenas a dimensão escolar? Ou será que transita também para a não escolar?

Penso que as narrativas interpretadas dialogam mais com a educação realizada nos contextos escolares; no entanto, faz-se necessário refletir também acerca da educação não escolar, pois, segundo Stecanela (2010, p. 52-53), os sujeitos não aprendem somente aquilo que a escola propõe como fundamental, “mas sim através da capacidade que cada um tem de governar suas experiências escolares, construídas numa vertente subjetiva e capaz de converter os atores em autores de sua educação”.

*O poder libertador que o conhecimento proporciona. A possibilidade de desvendar outros mundos. (Amanda)*

*Depoimentos de alunos acerca do sentido, do significado, do desvelamento do mundo que o conhecimento possibilita. (Judite)*

*A possibilidade que a educação dá à autonomia dos sujeitos, ou seja, contribuir para a formação de pessoas que, por meio da escola, podem se libertar. (Inês)*

*Colaborar para que se tornem seres humanos autônomos e éticos. (Keli)*

A educação que visa à libertação e à autonomia dos homens é a que promove uma sociedade mais digna, que respeita as diferenças, as singularidades do sujeito, suas histórias de vida e suas posições sociais, portanto, uma sociedade transgressora de exclusões.

*Ver os estudantes desenvolver suas habilidades e competências e, desta forma, conseguir buscar um lugar digno dentro da sociedade exclusiva que vivemos. (Leila)*

*Saber que cada estudante é protagonista da sua vida, independentemente de qualquer estereótipo que exista. (Vanessa)*

*A certeza de, através da linguagem, contribuir para a formação de pessoas melhores, e, conseqüentemente, de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. (Juliana)*

É possível reconhecer o professor como um ser impulsionador de sonhos, um semeador de futuros, que se reconhece e reconhece o aluno como um ser humano inacabado, inconcluso, portanto, em constante aprendizagem.

*Sentir que auxiliei de alguma maneira no crescimento dos alunos, principalmente que acreditem neles mesmos, apostem nos seus sonhos, tenham sonhos. (Luísa)*

*Sentir que sou eu quem pode fazer a diferença na vida de alguém pelo motivo de me preocupar com seu futuro. (Lorena)*

*Saber que meu trabalho contribui para a formação, para a realização dos sonhos de algumas pessoas. (Jaqueline)*

Esse professor olha para seu aluno e o considera, acima de tudo, como um sujeito de saber, ator de sua história, que constrói sua identidade, ao mesmo tempo que é construído pela dos outros. Essas narrativas comunicam a presença de um docente que acredita e tem esperança na educação e no ser humano.

*A possibilidade de cada dia ser diferente. (Vitória)*

*O brilho no olhar dos estudantes cativados, a possibilidade de modificar o país. (Maria Eduarda)*

*Amo mostrar novos horizontes, ver a esperança de uma melhor vida para os alunos. (Mara)*

*Acreditar que dias melhores virão. (Alicione)*

*As possibilidades de ser uma sementinha de esperança plantada a tantos jovens. (Laura)*

*O olho no olho do ser humano, é saber, ao mesmo tempo de muita indiferença e desconsideração por parte de alguns, somos ainda a esperança para muitos. (Viviane)*

Vislumbrar a esperança nos alunos, e, ao mesmo tempo, representar esse sentimento para eles, ecoa como uma forma de reconhecimento ao profissional da educação, especialmente neste cenário atual, no qual, muitas vezes, o professor não se sente valorizado, por inúmeras questões, sejam emocionais, financeiras, entre outras, que são dignas de reflexão.

Conceber a educação sob essa ótica pressupõe compreender que, no cotidiano escolar, professor e aluno são sujeitos do processo educacional, uma vez que ambos ensinam e aprendem em contextos que se imbricam. São movimentos que se entrelaçam na incompletude e no inacabamento humano.

*Quando vejo interesse em aprender nos olhos deles, valorização do nosso papel e de nós como indivíduo. (Deise)*

*Acreditar que com a educação/conhecimento somos capazes de promover mudanças no mundo. (Luciane)*

Nessa perspectiva, as narrativas produzidas pelos docentes concretizam pressupostos teóricos filiados à relação com o saber, ao compreender que o sentido da educação está no conjunto de relações do sujeito de saber e na pluralidade de relações que mantém consigo, com o outro e com o mundo.

A tomada de consciência dessa complexidade, no âmbito do cotidiano escolar, implica entender que o saber só existe porque os atores da educação (professor e aluno) relacionam-se com o saber. Nesse aspecto, conceber a ideia de que docente e discente atribuem sentido ao ensino e à aprendizagem pressupõe compreender que tanto um quanto outro são sujeitos que se relacionam com o mundo.

Por esse viés relacional, é próprio do ser humano reinventar-se e reinventar o mundo. Essa conscientização vislumbra uma educação em movimento, que transforma pessoas. Com efeito, o professor, ao mencionar que a educação é o “constante reinventar-se”, está percebendo o percurso de uma “docência em movimento”, não estática e finalizada, mas sim, em processo de reconstrução.

*O constante reinventar-se, o “dar-se conta” das transformações que podemos causar nos outros e em nós mesmos; a atualização e a necessidade de estar sempre um passo à frente, contribuindo para uma sociedade mais justa. (Marili)*

*A transformação do estudante é a minha própria. (Bruna)*

*O meu papel transformador na vida dos meus alunos. Eu aprendo e ensino diariamente. Eu choro e rio muito. (Elisabete)*

Entendo que compreender a relação com o saber pressupõe, ainda, considerar a relação com a linguagem e com o tempo. É na e pela linguagem que o homem define sua existência, manifestando seu pensamento, atuando e transformando a realidade.

Com efeito, uma interação autêntica se constitui por meio de um diálogo humilde e humanizador, que se estabelece na relação do eu com o outro, na enunciação de um tempo e de um espaço. Conforme Freire,

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005, p. 112).

Por sua vez, as relações dialógicas do professor com o aluno e deste com aquele são perpassadas por emoções. Talvez esse entendimento possa explicar, conforme minhas percepções e experiências em sala de aula, por que alunos demonstram mais interesse por uma determinada disciplina quando expressam uma relação de diálogo, de afetividade com o professor que ministra esse componente curricular. No que diz respeito à relação pedagógica dialógica, Stecanela (2018) afirma que o

(...) desejo do diálogo na relação pedagógica surge como princípio e como método através do qual a escola contemporânea poderia se aproximar não somente da efetivação do seu propósito no acesso aos conhecimentos considerados socialmente relevantes, mas também da dimensão socializadora que a acompanha, nas relações individuais e coletivas que permeiam o seu cotidiano. (STECANELA, 2018, p. 937).

Talvez essa reflexão possa ser propulsora de novas investigações, por parte desta pesquisadora ou por outros que se sentirem mobilizados

a compreender um pouco mais as variáveis que existem entre a tríade de relações: docentes, discentes e atividade intelectual.

Após interpretar discursos que evocam a relação do docente com a aprendizagem e com uma educação transformadora, prossigo apresentando a terceira categoria, que trata da relação do docente com o reconhecimento do outro.

### 5.1.3 Coração que bate pelo reconhecimento

Ser chamado(a) de “profe” pelos alunos e professores que já passaram pela escola e que, em determinado momento, retornam para agradecer, é um dos motivos que conferem sentido à vida do educador.

*Quando encontro ex-alunos e eles vêm de alguma maneira agradecer. (Regina)*  
*O reconhecimento de profissionais de diversas áreas que foram alunos e ainda nos chamam de “prof.” (Ana Clara)*

Esse encontro do professor com seu ex-aluno representa a retribuição e o resultado de um ensino e de uma aprendizagem em situação de sucesso. Esse fato motiva o professor a continuar acreditando na educação.

*O reconhecimento do meu trabalho, a valorização e a satisfação dos estudantes quando aplicam o que consegui passar. (Nicole)*

Por sua vez, os sentimentos de carinho, respeito e admiração ao professor, por parte do aluno, aliados ao sucesso pessoal e profissional deste, atribuem ao docente um sentimento de valorização e de cumprimento da função social da escola, que é promover a aprendizagem.

*Ver aquele aluno do passado se saindo bem na vida educacional, profissional. (Sônia)*  
*O retorno dos alunos, anos depois da passagem pela escola. O fato de contarem em conversa informal o quanto cresceram na vida profissional em função do aprendizado. (Stela)*  
*Quando os alunos que passaram por mim tornaram-se bons profissionais e cidadãos do bem. (Valéria)*

Outro ponto de destaque abordado pelos professores enfatiza o reconhecimento dos estudantes aos conteúdos aprendidos, principalmente, quando esses repercutem no gosto pela disciplina e pela continuidade dos estudos.

*É a admiração e o respeito que os alunos, na grande maioria, têm para com a minha pessoa e com a minha disciplina. E também o gosto pela gramática.*  
(Angelita)

*Encontrar ex-alunos e ouvi-los dizer: “Estou cursando Letras por causa de ti e de tuas aulas”. Isso é muito gratificante.* (Ana Maria)

*Lançar propostas de produção textual, como “Jornalista por um dia”, “Redações Rádio São Francisco” e ter alunos selecionados. Saber que os textos deles serão lidos fora do ambiente escolar. Quando um aluno ou ex-aluno quer relatar uma vivência de leitura. Ao irem bem na redação do ENEM, lembrarem de mim.* (Joana)

Nesse propósito, o fato de ser lembrado como um ser que fez e faz a diferença na vida do aluno é, para o professor, motivo de reconhecimento<sup>26</sup> e valorização de sua pessoa e de seu trabalho na e com a educação. No entanto, é possível refletir: Por que o reconhecimento ocorre quando os alunos já saíram da escola? Muitas podem ser as variáveis para explicar essa situação. Ouso cogitar que, talvez, seja pela conscientização da importância do estudo que ocorre quando o aluno está mais maduro; pelo fato de o aluno ter vivenciado experiências escolares não muito agradáveis, que o levaram a lembrar dos professores que constituíram sua trajetória escolar; ou ainda, pela recordação motivada devido à necessidade de aplicar, em contextos específicos, os saberes construídos em sala de aula; entre tantas outras possibilidades.

Parece que o reconhecimento se faz presente no encontro entre os tempos passado, presente e futuro. Ou seja, alunos que já não são mais pertencentes à escola e retornam ao professor para compartilhar as

---

<sup>26</sup> A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth (2003), explica que indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo. Segundo o autor, são três as formas de reconhecimento: o amor, o direito, e a solidariedade.

lembranças significativas que marcaram suas vidas, as quais, também, são projetadas em ações futuras.

É nesse eixo temporal que se percebe a historicidade do ser humano, um ser que está se constituindo a partir de suas experiências com o passado, com o presente e com o futuro.

Após apresentar as três categorias que demonstram a relação do docente com suas emoções: *coração que bate pela aprendizagem*; *coração que bate pela transformação de si, do outro e do mundo*; e *coração que bate pelo reconhecimento*; emerge a última categoria desta temática, intitulada *coração que bate por estar com pessoas*.

#### 5.1.4 Coração que bate por estar com pessoas

Esta categoria foi assim nomeada por expressar a voz de docentes que atribuem sentido à educação pelo fato de ela possibilitar o encontro com pessoas.

Estar com pessoas significa fazer parte do processo de humanização, portanto, de constituição das histórias de vidas. Ser e estar sendo professor pressupõe encontrar, nas relações consigo (docente); com o outro (aluno); e com o mundo (cotidiano escolar e não escolar) a relação com o saber.

É ser o entrelaçador de histórias humanas, singulares e sociais, que vão sendo tecidas e reinventadas a partir das construções e reconstruções de saberes na relação com os sujeitos do processo educativo. As narrativas que seguem esclarecem o encontro dos atores da educação.

*As trocas humanas, poder fazer parte da história de tantos alunos e poder contribuir de alguma forma para ampliar seus horizontes. (Marinês)*

*A interação com os alunos. Estamos sempre nos reinventando. (Marina)*

Por certo, o encontro com pessoas no processo educativo exige desafiar-se constantemente para o entendimento das curiosidades e das necessidades que mobilizam o aprender. São deslocamentos de saberes que se problematizam e adquirem sentido na relação com sujeitos no cotidiano escolar.

*A interação entre professor-estudante. Quando percebo a curiosidade no olhar deles. (Júlia)*

*O contato com os adolescentes. Ser desafiada por eles o tempo todo, trocar ideias, descobrir com eles. (Michele)*

Por sua vez, as relações com sujeitos, isto é, as interações, assumem uma dimensão autêntica, quando o diálogo se manifesta com amor, respeito, empatia, entre outros sentimentos.

*O que faz bater forte o coração é o diálogo com os jovens e a certeza de que eles gostam muito, mesmo afirmando, muitas vezes, o contrário, de interagir conosco. (Ivandra)*

*O zelo pelo carinho e respeito nas relações interpessoais; sem a empatia, o saber se esvazia. (Raquel)*

*O amor aos alunos, ao ser humano. Eles precisam de mim e me promovem certa “realização pessoal”. (Marceli)*

Dito isso, entendo que a interação, no âmbito escolar, especialmente com docentes e discentes, tem seu valor no momento em que há o encontro entre o ensinar e o aprender, isto é, quando há a conscientização de que a aprendizagem é um movimento contínuo, inconcluso e constituinte do ser humano.

*Estar constantemente aprendendo tanto para ensinar quanto para aprender com os alunos. (Lucimara)*

*O contato com o ser humano e a possibilidade de crescimento de ambos. (Patrícia)*

É a partir desse entendimento que encontro na teoria da relação com o saber os pressupostos que fundamentam esta investigação. Assim, na sequência, explico a segunda temática e as categorias emergentes, que expressam os medos que circundam os docentes no cotidiano educacional.



## 5.2 Docente e educação: um coração com medo

As narrativas dos professores evidenciam diferentes sentidos no balanço das emoções, quando o assunto diz respeito à educação, quer pelo coração que bate de alegria, conforme já descrito, quer pelo coração que bate de medo.

A partir das percepções interpretadas, muitas inquietudes e ausências foram evocadas, mais especificamente no que se refere a situações envolvendo desvalorização do professor, desencantamento pela aprendizagem por parte dos alunos, violência, censura, entre outros.

Esses medos não se escondem; ao contrário, se mostram; eles não paralisam, mas mobilizam para a não aceitação e para o não conformismo diante da realidade. Freire, na obra *Medo e Ousadia*, esclarece que o medo circunda o universo docente:

Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. (FREIRE, 1993, p. 68).

Mas que medos são esses que invadem e permeiam a docência? A palavra *medo*, em termos sintáticos, precisa de um complemento nominal para dar sentido à frase. Isolada, essa palavra torna-se incompleta, pois quem tem medo, tem medo de alguém ou de alguma coisa.

As narrativas docentes foram analisadas e interpretadas, suscitando representações de medos em relação a algo ou a alguém no campo da educação. Para tanto, foram elencadas quatro categorias, assim denominadas: Medo da desvalorização: a frustração de pensar que está lutando sozinho; Medo do “não dá nada”: o desencantamento do estudante pela aprendizagem; Medo de uma sociedade anestesiada: o professor visto como inimigo; Medo da burocracia pedagógica: qual o seu sentido para a educação?

Assim como nas categorias anteriores, essas foram agrupadas e organizadas pelo grau de frequência com que emergem nas narrativas, ou seja, das mais às menos frequentes. Além disso, saliento que, na

maioria vezes, mais de uma categoria é evocada na voz de um mesmo professor. As categorias e suas ocorrências estão representadas na imagem.

Gráfico 8 – Docente e a Educação: um coração com medo



Fonte: elaborado pela autora.

### 5.2.1 Medo da desvalorização: a frustração de pensar que está lutando sozinho

A primeira categoria desta seção acolhe perspectivas que retratam o medo a partir da ótica da desvalorização do professor e de seus desdobramentos. No que diz respeito ao entendimento sobre medo, Freire explicita:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. (FREIRE, 1993, p. 70).

Nesse sentido, adentrar nessa complexidade de emoções pressupõe encharcar-se de sensibilidade para perceber o universo que ronda e constitui a vida do docente e suas atividades cotidianas. Representa, ainda, investigar esse fantasma do medo que se faz presente na docência, compreendido como um paradoxo que se estabelece entre o reconhecimento e o sentimento de desvalorização.

A constatação da desvalorização do docente, no contexto atual, parece ser um dos motivos mais cruciais que ocasionam medo ao professor, compreendendo 63% dos medos evocados. Mas o que leva a essa constatação? De quem parte essa desvalorização tão fortemente apontada pelos professores?

O termo *desvalorização* amplia-se no contexto das narrativas verbalizadas, abrangendo outros nomes que atendem ao mesmo campo semântico, no âmbito desta investigação, tais como: *descrédito*, *desmerecimento*, *descaso*, entre outros.

Nota-se que nessas palavras há a presença do prefixo de origem latina *des*, que significa negação ou ação oposta. Portanto, o uso desse prefixo retrata os medos que estão interligados e intensificados no tempo atual. As narrativas evidenciam essa constatação:

*O descaso com que a educação vem sendo tratada pela própria sociedade, a meu ver, muito mais que pelos governos. (Susana)*

*Eu tenho medo de que o professor seja pouco valorizado pela sociedade, governo e alunos, acarretando na má qualidade, apesar de todos nossos esforços. (Deise)*

Conforme a interpretação das escritas docentes, a sociedade como um todo é o grande propulsor da desvalorização. Na dimensão de sociedade, incluem-se os segmentos que a constituem: alunos, pais, governantes, entre outros.

Essa desvalorização do professor, por sua vez, acaba repercutindo na educação, e vice-versa, em um entrelaçamento no qual “o pouco caso”, quer à figura do professor, quer à educação, remete-se a uma relação interdependente, na medida em que a não valorização de um implica a do outro.



*O pouco caso feito com a educação, ou melhor, dado à educação no nosso país.  
(Alessandra)*

*A falta de interesse por parte dos governantes, todo o descaso que escola e  
profissionais da educação sofrem. (Marta)*

*As políticas públicas deturpadas, a falta de investimento público adequado, o  
descaso com os profissionais. (Jussara)*

*O descaso como a educação vem sendo tratada no meio sociocultural e em  
políticas nacionais. (Solange)*

Tanto é o medo do professor em relação ao descaso com políticas governamentais que surge a preocupação de que sejam implementadas medidas negativas na educação, as quais possam piorar a situação educacional no país. Políticas educacionais implementadas por pessoas que desconhecem ou que estão muito distantes da sala de aula, cujas cobranças destinar-se-ão ao professor.

*Que pessoas distantes da realidade escolar queiram impor medidas incoerentes.  
Medo de políticas educacionais negativas. (Alana)*

Com efeito, segundo as narrativas dos professores, a falta de investimento na educação representa um dos motivos da desvalorização profissional, mas não é o único. Falar em desvalorização pressupõe compreender a estreita relação de sentido que a constitui, pois, junto a essa, somam-se o descrédito, o desrespeito, a desmotivação do professor, entre outros.

O estado de desvalorização percebido pelos docentes pode ser uma representação do processo recente de democratização do acesso à escola e seus desdobramentos. Ainda são apresentadas políticas públicas educacionais flutuantes. Ou seja, entre tantos aspectos, é fundamental para a valorização do professor a implementação de políticas públicas contínuas e propositivas às práticas cotidianas de sala de aula.

Nesse contexto, é possível indagar-se: Por que o medo da desvalorização é uma preocupação acentuada ao professor? Segundo Freire (1993, p. 70, grifos do autor), o “(...) medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar

o *status quo*, então o que você teria a temer?”. Desse modo, o medo representa o sonho do professor em ser valorizado profissionalmente e socialmente, e, nesse aspecto, engloba-se o sonho de respeito à profissão, ao docente e à educação.

Como fenômeno múltiplo, a desvalorização sintetiza uma pluralidade de enfoques que se articulam em busca de sua compreensão e se manifestam na falta de interesse, no desrespeito, na intolerância, entre outros, por parte dos alunos, das famílias, dos gestores públicos e, muitas vezes, dos próprios colegas de profissão.

*A falta de limites e de respeito da maioria dos estudantes. A falta de interesse e participação da maioria das famílias. (Loeci)*

*O descaso, o desrespeito, a falta de comprometimento especialmente pelos gestores. (Gorete)*

*A falta de consideração, valor e respeito à figura do professor. (Lorena)*

*A intolerância (dos diferentes envolvidos: professores, estudantes, comunidade escolar...) (Alice)*

*Falta de respeito por parte de alunos, colegas e pais. (Gabriele)*

*A indiferença, a falta de respeito. (Rejane)*

*A falta de autoridade que o professor está tendo. (Grasiela)*

Os depoimentos, especialmente os que remetem à falta de respeito ao professor, causam-me indagações que desejo compartilhar nesta investigação. No que tange aos alunos, suponho que a falta de respeito esteja muito está ligada ao pouco interesse nas aulas, à indisciplina e à violência verbal e/ou física manifesta em sala de aula. Com relação aos governantes, cogito que se refira ao pouco investimento na educação, na valorização salarial, entre outros fatores. Mas em relação aos pais e aos colegas? Estariam os pais faltando com respeito aos professores? Que falta de respeito é essa mencionada envolvendo os gestores? Estariam os colegas de profissão desrespeitando-se? Como? Por quê? Em que situações?

Com efeito, essas problematizações são motivadoras de novas pesquisas, de novos olhares para a relação do docente com a educação, constituída na relação consigo, com o outro (com seus pares, com os alunos, com a família, com os governantes) e com o mundo (com a

sociedade em geral). Charlot (2000) considera que o sujeito interage com o saber a partir das relações com o mundo, com o outro e com ele próprio, e, assim, constrói e atribui sentido às suas experiências.

A sensação de perceber que a família e os governantes estão cada vez mais distantes da escola e pouco comprometidos com ela é indicativo de um possível afastamento dos núcleos também responsáveis pela educação. Segundo Charlot (2013, p. 120), não existe “educação sem exigências, normas, autoridade. Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível”.

Ademais, os docentes sinalizam a falta de autoridade do professor, ao mesmo tempo que a escola está cada vez mais assumindo atribuições que são familiares. A que se deve essa situação? Por que a escola está precisando assumir questões que são familiares?

Para os professores, a família deveria atuar mais na formação de atitudes, valores, ou seja, educar, para que a escola pudesse atuar mais em sua função social de promover a aprendizagem. De acordo com Stecanela (2016), esse entendimento

remete à ideia de que nas responsabilidades da família, no seu papel de “educar”, estariam embutidos: as funções de socialização, o trabalho com os valores, as orientações sobre as maneiras de portar-se no convívio social e as posturas de respeito à autoridade. (STECANELA, 2016, p. 347).

O reconhecimento da “falsa” autonomia à escola aparece como um modelo ilusório e de fingimento de liberdade concedido à escola. Em outras palavras, fala-se em autonomia, mas, na realidade docente, há dúvidas de sua existência. Mas a que autonomia o professor se refere? Por que ela não está sendo legítima em sua ação?

Para Freire (1996), a autonomia está relacionada à liberdade e à responsabilidade. É “com a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua

dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 36-37).

*A desvalorização do profissional da educação, a descrença de nossos jovens, a família distante da escola, a falta de capacidade de sonhar, governantes longe da escola. (Cecília)*

*Estarmos desacreditados, não termos uma família que dá conta da formação dos valores básicos da educação, a indisciplina, o ter que diariamente pedir permissão para dar aula a alunos que não percebem que a escola, na maioria das vezes, é a única forma de transformar a realidade cruel que muitos vivem. (Daiane)*

*O descaso dos órgãos competentes. E a “falsa” autonomia dada às escolas. E a atribuição que é da família que, aos poucos, estão passando às escolas. (Marina)*

Freire (1993, p. 42) já dizia que a “(...) sensação de não estar só diminui o medo”. Por certo, as narrativas evocam a sensação de abandono e de frustração do docente, que se sente só na causa pela educação. Há a expressão de um sentimento de solidão, de enfraquecimento que se manifesta nas atitudes, nas falas, muitas vezes, do estudante, da família e da sociedade em geral.

*O descrédito para com o professor. É a frustração de pensar que se está lutando sozinho. (Roselei)*

*O abandono dos professores e o descaso para com essa profissão. (Francine)*

*Viver sem um salário digno. Sou, antes de tudo, profissional. (Joana)*

Em seus depoimentos, o professor enfatiza que a família e a sociedade, ao mesmo tempo que lhe cobram resultados, não o amparam em algumas situações, especialmente em questões envolvendo indisciplina, violência e falta de interesse dos estudantes pela aprendizagem. A sensação é mais complexa do que se sentir desamparado, ou seja, é sentir-se solitário e contra todos. Mais ainda, é dar-se conta da existência de discursos que maculam a imagem do professor, considerando-o inimigo da educação.

*Esperam muito de nós e não nos amparam na hora em que precisamos. Quando acontece algum problema, somos sozinhos contra todos. (Alcione)*

*O discurso de alguns políticos que veem a educação/o professor como “inimigos” e não “aliados” na promoção de uma sociedade mais igualitária a todos. (Ivandra)*

Apresentada a primeira categoria, passo à seguinte, intitulada Medo do “não dá nada”: o desencantamento do estudante pela aprendizagem.

### **5.2.2 Medo do “não dá nada”: o desencantamento do estudante pela aprendizagem**

As reflexões e discussões acerca da desmotivação dos alunos pela aprendizagem compreendem o segundo maior medo apontado pelos docentes na educação, representando 44% das ocorrências verbalizadas. Muitas vezes, essa categoria aparece atrelada à anterior, pois a linha que separa a desvalorização do docente e o desinteresse do estudante pela aprendizagem é muito tênue. São processos que se mesclam, constituindo preocupações e anseios do cotidiano docente.

Nesse sentido, são analisadas e interpretadas narrativas de professores que descrevem o cenário do dia a dia na escola envolvendo o aluno e sua relação com o aprender. Assim, põem-se em evidência situações de falta de interesse, de desmotivação, de indisciplina, entre outras.

*A falta de interesse dos alunos e o descaso com a figura do professor. (Michele)*

*A dificuldade em atingir os alunos, que estão muito desinteressados. (Letícia)*

*A falta de motivação por parte dos estudantes. (Marinês)*

*O que me dá mais medo na educação é a falta de interesse, desmotivação.  
(Helena)*

Os professores relatam que o sentido da aprendizagem, muitas vezes, está em declínio para o estudante, levando-o à desmotivação e à falta de interesse em ir para a escola. Afinal, por que o aluno vai para a escola? Quais são seus interesses? Essas são algumas indagações apontadas pelos docentes que causam temores quando o assunto é educação.

*Os desafios em lidar com alunos indisciplinados. (Sofia)*

*Perceber que a aprendizagem está se deteriorando. Não há mais cobrança, os alunos querem apenas atingir a nota mínima e passar de ano. Aprender? Para quê? (Marlene)*

*A falta de interesse do aluno. Ele não “saber” por que está indo à escola. (Caren)*

Perceber o não engajamento dos alunos aos conhecimentos que estão sendo ensinados, muitas vezes verbalizados pela expressão “não dá nada”, é motivo de sofrimento ao professor. Ter a clareza de que o aluno não está com desejo de aprender desestabiliza o professor, que, muitas vezes, não sabe como proceder diante da situação. Por certo, é sentir-se remando contra a maré. É perceber-se em direção oposta ao desejo do aluno. É sentir-se impotente e sem alternativas de solução. Isso cansa, frustra e deixa o docente “mal”.

De fato, há um esforço do docente em querer que o discente aprenda os saberes a serem ensinados, porém há constatação de que, para isso, é preciso vontade e engajamento por parte do aprendiz. A professora Angelita expressa que o ensino só tem sentido se houver o desejo de aprender por parte do aluno.

*É quando estou explicando algum conteúdo ou simplesmente falando sobre alguma coisa e percebo que para o estudante aquilo não tem significado. Sinto-me mal por não saber o que fazer. (Angelita)*

*Não está sendo possível despertar a “vontade”, o amor do estudante pelo conhecimento. Ensinar para quem não quer aprender pode ser bastante frustrante e exaustivo. (Ivete)*

Se a desmotivação para a aprendizagem é uma constatação significativa relatada pelos docentes, há que se perguntar: Que tempos e espaços são dedicados à discussão do sentido de ir para a escola? Segundo Stecanela e Wessel (2016, p. 673), “não existe um espaço para que o estudante possa indagar-se sobre que sentido a escola tem para ele no tempo presente”. Diante disso, entendo que uma relação docente dialógica pode promover momentos de discussões e de reflexões, especialmente direcionando o olhar e a escuta aos jovens, com vistas a

auxiliá-los na (re)construção dos sentidos atribuídos à escola e à aprendizagem.

Na sociedade contemporânea, com a disseminação das mais variadas práticas digitais e culturais, novas tensões são provocadas no cotidiano escolar, as quais interferem diretamente nas necessidades, nas escolhas e nas relações com o saber de todos os envolvidos no processo educativo. Neste sentido, novas interrogações e formas diferentes de pensar são provocadas no cotidiano escolar, envolvendo estudantes, professores e escola.

Nesse viés de novas problematizações, o professor, ao mesmo tempo que denuncia o desinteresse do aluno em aprender, aponta que há uma sociedade que lhe cobra resultados de aprendizagem. Seria esse um paradoxo que envolve o cotidiano docente? Ensinar para quem não deseja aprender e, ao mesmo tempo, ser cobrado por resultados de aprendizagens satisfatórios.

Essa questão é complexa, principalmente quando o assunto se volta para avaliações externas que averiguam o desempenho dos alunos em determinados componentes curriculares, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Esses sistemas de avaliação, de certo modo, medem também o desempenho da instituição escolar e da gestão educacional como um todo.

Além disso, nas narrativas analisadas, identifico o docente sinalizando o fato de muitos profissionais que não conhecem ou que estão há muito tempo distantes do cotidiano escolar emitirem opiniões, julgamentos e prescrições de como deve ser o ensino. Parece existir um sentimento de invasão e de depreciação para com quem realmente está na sala de aula. Em tal postura, Charlot esclarece:

Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados dos alunos são importantes para as famílias e para o “futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. (CHARLOT, 2013, p. 97).

Muitas vezes, são discursos verbalizados e multiplicados pela sociedade, que esperam da escola e do professor resultados satisfatórios, de acordo com exigências e padrões nacionais.

*Que a falta de vontade no aprender cresça ainda mais. (Karina)*  
*A falta de vontade e o desinteresse por aprender. (Ângela)*  
*A falta de interesse dos estudantes, a cobrança de todos e as “dicas” de quem nunca entrou em sala. (Ana Clara)*

Todos esses aspectos, especialmente os relacionados ao sentido da aprendizagem e à escola, indicam uma preocupação com o futuro da educação e com a aprendizagem.

A expressão relatada pela professora explicita o medo de a “educação se tornar cada vez mais a distância”, indicando a percepção de um afastamento presencial entre a escola e o aluno, por conseguinte, há uma sensação de extinção do professor. E, assim, a escola passa a ser “vista como um amontoado de conteúdos”, ou seja, há um sentimento de dor em relação à figura do professor ao pensar que a escola pode se tornar uma lista de informações a serem aprendidas.

A falta da perspectiva de sonhar leva à ausência de esperança e a uma visão catastrófica da educação. A docente Luana apresenta medo de que a educação escolar “desapareça definitivamente e de que não haja nenhuma perspectiva de futuro para nossos jovens”. De fato, essa narrativa mostra a desesperança do docente na educação e nos jovens, e, em decorrência, a falta de expectativa de situações melhores.

A esperança, segundo Freire, faz parte da constituição humana, sendo ela a propulsora da busca, da mobilização, do não conformismo, portanto, indispensável à vida humana.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto

natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (FREIRE, 1996, p. 29).

Sentir esperança é próprio da incompletude do ser humano, em sua busca constante. Por sua vez, a negação da esperança retrata o conformismo e a acomodação.

*A educação se tornar cada vez mais a distância, onde a escola seja vista como um amontoado de conteúdos, apenas. (Patrícia)*

*As mudanças impostas e também as dificuldades de fazer os alunos entenderem a importância da escola e da aprendizagem. (Cristina)*

*Que ela (a educação) desapareça definitivamente e de que não haja nenhuma perspectiva de futuro para nossos jovens. (Luana)*

Aliada à desmotivação do aluno em relação ao saber e à indisciplina, muitas vezes decorrente da falta de interesse na aprendizagem – ou da resistência ao que a escola oferece, ou de como oferece –, os docentes mencionam ainda seus medos quanto à violência e aos conflitos que permeiam as escolas e a sociedade, especialmente no cenário atual, em que a intolerância e a agressão adquirem dimensão acentuada nos espaços escolares.

*A violência circundante no meio escolar; a intolerância da sociedade atual. Está cada dia mais difícil administrar os conflitos. (Fernanda)*

*A violência dos estudantes, o descaso com a educação, o cerceamento de professores. (Isabela)*

*Tenho muito medo de ataques, de invasões às escolas por alunos desequilibrados emocionalmente. Muitas vezes, sentimo-nos reféns dentro da sala de aula. Às vezes enxergamos ódio nos olhos de alguns alunos e isso dá medo. (Iara)*

Mas que violência é essa que circunda o meio escolar? A qual violência os professores se referem? Será violência verbal? Física? Será a violência resultado da indisciplina e da não vontade de aprender?

Charlot explicita que muitos profissionais empregam categorias gerais demais, tornando complexa sua delimitação.

Violência escolar: o que é isso? O que é violência? É uma categoria geral demais, abrange coisas muito heterogêneas. É o aluno que está batendo no outro aluno? É o aluno que está batendo no professor? É o aluno que está dormindo em sala de aula? (CHARLOT, 2012, p. 109).

Os depoimentos dos docentes parecem evidenciar um medo mais intenso da violência que parte dos alunos, não deixando claro se é verbal ou física. A expressão sentir-se “refém dentro da sala de aula” e a comparação com ataques e invasões retratam uma espécie de pânico vivenciada pelo professor no seu dia a dia. Ademais, há a sensação de periculosidade em estar na sala de aula, especialmente com alunos maiores (do 6º ao 9º ano).

As experiências empíricas dos docentes retratam que a escola e os próprios professores estão assumindo o papel dos pais na função de educar as crianças e os jovens, “apagando incêndios” a todo momento. Essa atitude assumida pela escola por questão de sobrevivência, não de opção, acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, que é função da escola. Três adjetivos definem esse contexto, segundo a professora Joanilda: difícil, triste e desanimador.

*A falta de motivação, a violência escolar. (Maria Aparecida)*

*A falta de educação de alguns alunos, a periculosidade que é estar em sala de aula (Fundamental II). (Bárbara)*

*Fazer o papel dos pais e “apagar incêndios” desde o momento em que entram na escola. E a aula que preparamos, ficando prejudicada. Vivemos situações que nunca pensei ver na escola. E ainda todo mundo dando palpites no nosso trabalho. Nossa saúde sendo afetada. Difícil. Triste. Desanimador. (Joanilda)*

Portanto, embora se tente categorizar os medos mais apontados pelos docentes na educação, fica evidente que as narrativas evocadas se entrecruzam, retratando formas de ser e de se sentir professor no cotidiano escolar, de modo que há momentos em que não é possível separar tais medos. Assim, em um mesmo discurso, estão articuladas a desvalorização profissional, a banalização do conhecimento, a violência, entre outros.

*A desmotivação dos alunos, a “banalização” do conhecimento, a desvalorização dos profissionais. (Cíntia)*

*A desmotivação dos alunos, o descrédito em relação ao saber e à vida acadêmica. (Terezinha)*

Alguns docentes são mais enfáticos e direcionam os medos para os saberes específicos de leitura, argumentação e compreensão da realidade, com medos mais voltados aos conhecimentos de Língua Portuguesa.

*A falta de leitura. (Raquel)*

*Quando vejo adultos que não sabem se comunicar, argumentar, acreditam em fake news. Enfim, ver adultos sem conhecimentos básicos me apavora! (Vera)*

*Os estudantes lerem muito pouco. (Luciane)*

*A banalização do ensino de Língua Portuguesa. (Vitória)*

A banalização para e com a aprendizagem ainda traz consigo a cobrança pela aprovação automática do estudante, por exigência e cobrança externa, muitas vezes contrária à posição do professor. A expressão “temos de passá-lo de ano” mostra obrigatoriedade em aprovar o aluno, o que representa uma situação contraditória entre a avaliação de desempenho insatisfatório do aluno diagnosticada pelo professor e a avaliação esperada pela escola e pela Secretaria Municipal da Educação.

Essa situação é caracterizada pela professora como um “faz de conta”, ou seja, já que se espera uma aprovação automática, o docente “faz de conta” que ensina, e o estudante, que aprende. E assim, a educação passa a ser um faz de conta em prol de uma qualidade não tão bem definida assim.

Na perspectiva de educação de qualidade, Charlot (2013, p. 46) indaga: “Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?”

*O “fazer de conta” de que eu ensino e o aluno aprende. Alunos desinteressados, faltosos, agressivos, sem comprometimento e ainda temos de passá-lo no final do ano. (Nilce)*

Unido ao entendimento de que a escola não tem autonomia para avaliar a qualidade da aprendizagem, há o sentimento de dor, de contradição ao processo de aprendizagem demonstrado pelo aluno. Diante disso, cabe a seguinte reflexão: Como escapar das cordas dos estudantes que se recusam a aprender? Será que a falta de desejo de aprender, tão mencionada pelos docentes, pode levar a perspectivas que constituem o que se pode chamar de dificuldade de aprendizagem? Por que isso está ocorrendo? Como os professores percebem essa situação?

O que se constata, na maioria dos relatos, são medos relacionados ao não desejo do aluno pela aprendizagem; poucos se referem a situações vinculadas às dificuldades de aprendizagem. Isso talvez possa ser explicado pelas margens não delineadas que invadem os contextos de não aprendizagem, de indisciplina e de violência nos espaços escolares.

Muitas vezes, o aluno mascara sua dificuldade, ou seja, seu não engajamento com atividade intelectual através da demonstração de atitudes agressivas e conflitantes, que podem ser entendidas também como uma forma de resistência. Será que a escola consegue compreender essas diferentes situações? De acordo com Charlot, o importante

(...) é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não tem uma atividade intelectual? Esta é uma questão central; a outra é qual é o sentido dessa situação para o próprio aluno, e, uma terceira, qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual. Se resolvermos estas três questões, estaremos resolvendo as questões mais importantes. (CHARLOT, 2012, p. 113).

Provavelmente, há diferença entre os modos como os professores e os alunos se relacionam com o interesse em aprender. O que para o professor pode ser desinteresse, para o aluno pode ser falta de sentido na atividade intelectual. Assim, é fundamental que o professor conheça essas diferentes compreensões e pontos de vista envolvendo a relação com a atividade intelectual, para buscar aproximações entre os pensamentos e as práticas docentes e discentes. Na narrativa, a professora

entende a vivência do aluno como experiências fúteis. Aqui, novamente, encontra-se uma contradição, pois o que é futilidade para o professor é interesse para o aluno.

*O desinteresse dos jovens com os estudos, eles não estão preocupados com o próprio futuro e vivem de futilidades. (Stela)*

Ademais, entendo que a ênfase dada no desinteresse do aluno em aprender retrata uma situação de fracasso e de sofrimento vivenciada pelo professor, em uma certa relação de contradependência, na medida em que o professor só se sentirá bem-sucedido em seu trabalho se o seu aluno também realizar sua atividade intelectual (CHARLOT, 2012, p. 112).

Os interlocutores empíricos, diante da percepção da falta de interesse dos alunos tanto no estudo quanto na vida, demonstram uma relação de medo consigo próprio, que abala o seu Eu pessoal e profissional. De fato, são os sentimentos de frustração e de medo de não conseguir fazer a diferença na aprendizagem e na vida de seus alunos.

Percebo o sofrimento do professor ao dar-se conta de que caminha em direção contrária aos interesses dos alunos, os quais, muitas vezes, estão alheios ao que a escola propõe.

A sensação de inutilidade permeia o cotidiano docente carregando consigo medos e frustrações. Ao mesmo tempo que o docente se relaciona com os saberes de seus alunos, com a escola, com o mundo, relaciona-se consigo, com suas histórias de vida, suas experiências, indagações e inquietudes.

Por certo, está evidente nas narrativas um medo legítimo que vai além dos muros da escola. Há um comprometimento do docente com sua docência, mas também com seu aluno, com seu futuro, que ultrapassa os saberes curriculares. Esse envolvimento constitui-se na relação dos sujeitos na perspectiva de humanização.



*Tenho medo de não auxiliar, dos alunos desistirem dos estudos e deles mesmos; da falta de motivação; da agressividade que permeia nas escolas. (Luísa)*

*Não conseguir despertar interesse no meu aluno e que ele não consiga sentir-se motivado a aprender. (Daniela)*

*Não fazer a diferença na vida de meus alunos. (Marjorie)*

*Tenho medo de me tornar inútil, ver que o desejo dos alunos não vem ao encontro das minhas aspirações. É o desinteresse; ou o interesse alheio à sala de aula, à escola. (Judite)*

Ademais, na narrativa de Judite, torna-se clara a contradição de desejos entre professores e alunos. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: Quais são as aspirações dos professores nessa sociedade contemporânea, marcada por incertezas e inquietações, em que, não raras vezes, o docente questiona o sentido da docência e, até mesmo, a continuidade nessa profissão?

Provavelmente, essa questão pode ser respondida a partir das narrativas analisadas até este momento, ou seja, algumas das aspirações dos docentes resumem-se em:

- 1) ser valorizado e respeitado pessoal e profissionalmente;
- 2) conseguir ministrar a aula que planejou;
- 3) encontrar na sala de aula alunos interessados em aprender.

Sob esse viés, compartilho o pensamento de Charlot (2013, p. 109), ao afirmar que professor “(...) é quem aceita essa dinâmica, negocia, gere a contradição, não desiste de ensinar e, apesar de tudo, mas nem sempre, consegue formar os seus alunos”.

Embora, neste capítulo, o objeto de estudo pautar-se na relação do docente com suas emoções, há que se considerar a estreita relação existente entre professor e aluno. Assim, mobilizo-me a indagar: Quais são as aspirações dos jovens quanto à educação na sociedade contemporânea? Por que os jovens apresentam, conforme a professora, “interesse alheio à sala de aula, à escola”?

A partir de minha experiência docente, ousa cogitar que muitos dos jovens desejam aprender os conhecimentos sistematizados formalmente, porém, não com um ensino que prima pela memorização, pela decoreba

de informações. Eles têm sede de desafios, de problematizações que se interconectem com seus saberes, em seus tempos. Dito de outro modo, por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, os jovens não demonstram interesse em ficar conjugando vários verbos em seus diferentes tempos e modos. No entanto, se o professor quer e entende necessário trabalhar verbos, pode criar situações em que tais conteúdos possam ser aplicados para resolver uma situação-problema, de modo a combinar a experiência escolar com os percursos da vida dos estudantes.

Eis um grande desafio, a meu ver: Como transformar didaticamente saberes curriculares em saberes a serem aprendidos na sociedade contemporânea, de modo a provocar a necessidade e a curiosidade dos alunos? São jovens situados em tempos diferentes, com interesses e desejos, na maioria das vezes, interconectados para além dos bancos da escola.

Agora, um ponto defendido por Charlot (2013, p. 107) precisa ser enfatizado: “Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método da professora”. Esse posicionamento possibilita uma análise reflexiva e crítica diante de muitos discursos que condenam exclusivamente o professor nas situações de fracasso escolar do aluno.

Na sequência, apresento a terceira categoria, cujos medos evocam uma sociedade que, muitas vezes, considera o professor um inimigo.

### **5.2.3 Medo de uma sociedade anestesiada: o professor visto como um inimigo**

Algumas narrativas docentes são interpretadas em relação ao medo de viver em uma sociedade “silenciada” e “anestesiada”, que torna o professor incapaz de se mobilizar para modificar o cenário educacional contemporâneo.

No que tange a essa temática, há a denúncia de uma opressão velada exercida sobre o professor, que o faz silenciar e calar. Observo o desejo dos professores de esclarecer seus medos de sofrer represálias por manifestar sua opinião em sala de aula.

Provavelmente, esse medo seja evocado devido à utilização de gravações em sala de aula, não raras vezes distorcendo a fala do professor. Ou ainda, pelas repercussões na mídia de fatos expondo discursos do professor sobre o cotidiano escolar.

Para os interlocutores empíricos, a liberdade de expressão está em jogo, porque o professor se sente fiscalizado pelo aluno, pelos colegas, pela família e pela sociedade.

Muitas são as inquietações originadas por esses depoimentos. Por que há ausência do diálogo, pressuposto maior do processo educativo? Quando os docentes mencionam “Perder a liberdade de falar o que se pensa”, estariam os professores se referindo ao tempo presente ou ao futuro próximo? De fato, se for um tempo futuro, parece não estar muito distante das práticas escolares cotidianas atuais. Já dizia Freire (1993, p. 98): sem “(...) liberdade, só posso repetir o que me é dito”.

*A violência e a falta de foco no saber, além de tentativas veladas, em alguns casos, de silenciamento por parte da sociedade em geral. (Débora)*

*A impossibilidade do diálogo. (Bruna)*

*Perder a liberdade de falar o que se pensa. (Margarete)*

*A opressão – os espaços estão limitados. (Andreia)*

Sentir-se vigiado, fiscalizado e sozinho é o medo que ronda os professores, bem como não poder exercer, com liberdade e autonomia, sua profissão. O professor se reconhece em um paradoxo, uma vez que a mesma sociedade que lhe cobra resultados, quer na questão de educação de atitudes e valores, quer no ensino de saberes formais, é a mesma que o condena, muitas vezes considerando-o inimigo e desvirtuando sua função profissional. Mas por que o professor é considerado inimigo? Por manifestar sua opinião? Por proporcionar diálogos e debates com diferentes pontos de vista? São questões que me invadem o pensamento neste momento.

*A repressão, a falta de informação, o preconceito, a falta de investimentos.  
(Lara)*

*Eu não saber lidar com as diferenças. E de acordo com as últimas notícias, a nova “fiscalização” nas escolas. (Jurema)*

Conforme as narrativas docentes, a liberdade para ensinar pressupõe diálogo, confiança e respeito às múltiplas ideias. Se, para Freire (1993, p. 124), o “diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”, a sala de aula é, portanto, o espaço para esses encontros dialogais e isso não pode ser excluído, nem desvalorizado pela sociedade. Consoante Freire (1993, p. 70), “o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. [...] E o medo pode ser paralisante”. Mas como promover uma educação dialógica diante do fantasma do medo de se expressar?

*O momento atual e seus desdobramentos. Hoje o que me assusta é a possibilidade do cerceamento das ideias e “falas” do professor. A liberdade para ensinar não pode sofrer censura. (Isabel)*

*Que o papel do professor seja distorcido, visto a atual situação política que estamos vivenciando. (Ester)*

Observo que os professores sinalizam a percepção da existência de uma juventude “anestesiada”, ou seja, adormecida para a escola e para a vida.

Novamente, percebo o que já fora apontado, ou seja, as aspirações dos professores divergem intensamente dos interesses dos alunos quando o assunto diz respeito à educação. Estariam mesmo os jovens anestesiados? Ou os jovens encontram-se anestesiados apenas na escola? Já sinalizo de antemão que essa temática é desejo de novos caminhos investigativos a serem delineados por parte desta pesquisadora.



*O futuro é incerto, mas o medo é a partir de condenações aos docentes, o professor ser visto como inimigo. (Vanessa)*

*O que mais me dá medo é a desmotivação e a acomodação de tantos. Adolescentes sem ambições e determinação. A sociedade, a desestruturação familiar anestesiou os jovens. A preguiça, a comodidade, a falta de incentivo e vontade me dá muito medo. (Viviane)*

*De sofrer represálias por alguma colocação. (Sirlei)*

Conseqüentemente, o medo da censura está alinhado ao medo do futuro na profissão, marcado por pré-julgamentos e discursos distorcidos, muitas vezes disseminados em redes sociais, desmoralizando a imagem do professor. Aqui, é possível fazer algumas inferências, principalmente por postagens – em Facebook, WhatsApp, Instagram, entre outras mídias sociais – de imagens e discursos descontextualizados e “infundados” sobre o professor.

*A insegurança do futuro, apesar de ser concursada. (Ana Maria)*

*Hoje, sem dúvida, é o medo de não poder mais me expressar livremente, devido à mudança nas leis. (Maria Eduarda)*

*A leviandade de opiniões, o pré-julgamento, conceitos infundados. A frivolidade das redes sociais. (Jaqueline)*

*A falta de seriedade e verdade de todos que estão envolvidos. (Lucimara)*

Esses cenários evocam medos do docente em relação ao aluno, à sociedade e a si próprios. São medos que se borram nas margens da relação com o eu (docente) e com o outro (família, colegas, sociedade, mundo...)

*Que os estudantes fiquem alienados do que acontece em volta, na sociedade.*

*Evasão escolar. Passar de ano sem conhecimento. (Sônia)*

*Medo eu tenho que os adultos não deem os exemplos que os jovens tanto necessitam. (Flávia)*

Especialmente, quando se trata de medos relacionados ao eu docente, são externadas situações que envolvem o cotidiano da sala de aula, as quais, não raras vezes, causam sentimento de impotência do professor, por exemplo, a inclusão de crianças com deficiência, o uso de

drogas, mutilações etc. De acordo com Charlot (2013, p. 119), “a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças; ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos”.

Nesse sentido, esses são medos registrados pelos docentes com os quais se depararam dia a dia, cujas situações são complexas, nem sempre tão fáceis de se resolver.

*A impossibilidade de não conseguir mudar situações comuns na rede: drogas, preconceitos, mutilações, etc. (Adriana)*  
*Não conseguir trabalhar na inclusão.<sup>27</sup> (Valéria)*

Outros medos são ventilados quando o professor faz uma análise reflexiva de sua própria docência, principalmente quando relata estar se sentindo muito cansado e enfraquecido. Seu medo é desistir da educação.

*De perder a vontade de tentar, de ficar tão cansado de fracassar que me desestimule da alegria do magistério. (Fábio)*  
*Os danos que podemos causar em alguém em nome da educação. (Beatriz)*  
*Fazer escolhas que não contribuam para uma efetiva aprendizagem. (Roberta)*  
*Parar no tempo, não avançar, retrocessos. (Sheila)*

Um novo apontamento diz respeito ao medo de uma juventude imediatista, que não tem paciência para desenvolver habilidades por meio de exercícios, de leituras mais complexas. Desse modo, o medo expressa o sentimento de o docente não conseguir acompanhar o desenvolvimento tecnológico que se faz presente nas culturas juvenis, e, em decorrência, não conseguir contribuir para a aprendizagem. De acordo com Charlot,

desenvolvem-se em ritmo rápido novas tecnologias de informação e comunicação: computador, Internet, CD-ROM, celular. Dessa forma, nascem e crescem espaços de comu-

---

<sup>27</sup> Educação Inclusiva tem como premissa o respeito e a valorização da diversidade humana. Busca garantir a igualdade de oportunidade para todos, independente de raça, gênero, religião etc.

nicação e informação que escapam ao controle da escola e da família e que fascinam particularmente os jovens: MSN, Orkut etc. (CHARLOT, 2013, p. 99).

Nessa perspectiva, os interlocutores empíricos expressam seus anseios em relação ao uso das novas tecnologias, especialmente no contexto da sala de aula.

*É não conseguir “lidar” com os meios midiáticos que vêm tomando conta dos nossos alunos e integrá-los dentro da grade de conteúdos. (Regina)*

*O imediatismo da geração, pois algumas habilidades demandam mais tempo para serem atingidas. (Gilmara)*

Diante desse cenário, Nóvoa (2009) esclarece que, com a disseminação de novas tecnologias, o professor assume papel essencial e insubstituível na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, ao proporcionar situações desafiadoras, em sala de aula, que necessitem da seleção e da aplicação de novas tecnologias.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13).

Ao mesmo tempo que o professor faz uma reflexão sobre sua atividade docente, retrata medos em relação aos colegas sem esperança, queixosos e acomodados com a situação vivenciada.

*A acomodação dos profissionais, especialmente, verbalizados em frases do tipo “isso não dá certo”, “já tentei de tudo”, etc. (Marili)*

*Faz-me entristecer e também ter medo quando vejo profissionais sem vontade e sem esperança, aqueles que fazem do seu dia a dia um sem fim de reclamações e falta de fé. (Nicole)*

Embora os professores externem seus medos em relação à censura e à falta de liberdade de expressão, há aquele que menciona seu temor em relação à militância política e ideológica nos espaços escolares.

*Quando vejo professores fazendo militância política ao invés de dar aula de seus componentes. (Tânia)*

Das narrativas interpretadas, apenas um professor diz não saber o que responder; e outro que não pensa sobre esse assunto (medos na educação).

A quarta categoria a seguir apresentada evoca os medos dos docentes com relação ao excesso de burocracia presente nas escolas.

#### **5.2.4 Medo da burocracia pedagógica: qual é o seu sentido para a educação?**

Todo professor que já passou pela sala de aula sabe o que representam os registros pedagógicos e legais que lhe são exigidos, sejam os Planos de Estudo, os Planos de Trabalho, os Planos de aula e as Planilhas de registros diários de aula. São documentos que fazem parte do cotidiano docente, os quais necessitam ser elaborados e entregues à coordenação da escola, periodicamente.

Ninguém duvida da legalidade desses documentos, porém a indagação é esta: O tempo destinado à burocracia está dificultando o planejamento de ensino do professor? Se sim, é preciso que os gestores em educação repensem a forma como estão sendo administrados os tempos destinados aos registros burocráticos, tendo em vista o objetivo principal, que é promover estratégias voltadas à aprendizagem dos alunos.

Segundo depoimentos, os professores, em seus horários disponíveis – e, muitas vezes, além da sua carga horária –, estão ocupando seu tempo com preenchimento de papéis burocráticos, deixando para trás a criação de desafios para otimizar o ensino e a aprendizagem.

Ter de escolher entre pesquisar e planejar aulas problematizadoras ou preencher os documentos específicos escolares é uma das queixas apontadas pelos professores.

As interpretações percebidas nas narrativas docentes exprimem esses medos burocráticos que cansam e rompem com a construção do planejamento de aulas.

*O descaso, O “não dá nada”. Temos uma burocracia imensa que nos cansa e desanima cada vez mais. (Laura)*

*A falta de limites; a pouca valorização do profissional/professor, inclusive por parte das propostas políticas/pedagógicas. Hoje o professor passa mais tempo preenchendo papéis do que tendo o prazer de estar em contato com o fazer da aprendizagem (ensinar x aprender). (Júlia)*

Mas por que há tanta burocracia a ser realizada? A serviço de que e de quem está essa burocracia pedagógica?

Valendo-me de minha experiência docente, posso relatar que na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul os professores dos diferentes componentes curriculares elaboram trimestralmente os Planos de Trabalho, cujo documento contempla essencialmente o objetivo geral do trimestre, as competências, as habilidades, os conceitos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Além disso, há o preenchimento de planilhas de registros diários, com apontamentos para a frequência do aluno e aproveitamento escolar. Considerando que um professor de Língua Portuguesa tenha quatro turmas, terá quatro planilhas para preencher. A situação se agrava ainda mais, por exemplo, para Língua Inglesa, a qual, na maioria das escolas municipais, apresenta apenas um período semanal. Calculando que um professor precisa atuar dezesseis horas semanais, são dezesseis planilhas para preencher.

Ainda, desde 2015, foi implementada pelo Conselho Municipal da Educação a produção de sínteses avaliativas para os alunos que não atingiram satisfatoriamente o desempenho no trimestre.

Na síntese avaliativa também são explicitados os principais objetivos a serem trabalhados no trimestre seguinte, como

forma de contribuir com o estudante, com sua família e para fundamentar o plano de trabalho do período subsequente, objetivando a aprendizagem de cada um. (PARECER CME nº 070, de 08 de dezembro de 2015, p. 31).

Esses documentos são exigidos pela equipe gestora da escola, bem como pela Secretaria Municipal da Educação, que acompanha o desempenho dos alunos. A não entrega desses documentos devidamente preenchidos implica sanções ao professor.

A partir das narrativas dos professores, passo a refletir sobre as seguintes questões: A elaboração desses documentos contribui para a aprendizagem? Que sentido os professores atribuem a esses registros burocráticos?

Penso que os registros têm a finalidade de detalhar e descrever o planejamento do trimestre, das aulas, bem como as aprendizagens construídas e as que ainda precisam ser elaboradas. Mas tudo isso, segundo depoimentos, fica no plano do papel, da teorização. As interpretações dos discursos permitem vislumbrar um sentido apenas burocrático, não com propósito educativo, uma vez que “roubam o tempo de planejamento”.

No que diz respeito ao entendimento de burocracia excessiva, Motta, Prestes e Pereira esclarecem que a papelada tem o seu princípio correto de organização e arquivamento, porém, o problema

(...) consiste em determinar o ponto em que o emprego desses documentos deixa de ser necessário e transforma-se em “papelada”. É muito difícil determinar tal ponto (...). Enfim, ocorre o fenômeno que se costuma chamar “papelada”, que muitas vezes é confundido com a própria burocracia, mas que na verdade é um de seus efeitos imprevistos, uma de suas consequências não desejadas, que uma administração eficiente pode evitar em grande parte. (MOTTA; PRESTES; PEREIRA, 2004, p. 45-46).

Assim, é fundamental transformar esses registros em práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem. Ou seja, se o professor não atribui

sentido a esses registros burocráticos, há que se repensar no modo como eles estão (re)produzidos e em suas respectivas finalidades.

*A educação está muito ligada a questões burocráticas e políticas e esquecendo do papel fundamental, que é desenvolver o indivíduo intelectualmente e como ser humano, para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. (Keli)*

*A burocracia, a cobrança excessiva de papéis e o desencantamento pelo aprender. (Amanda)*

*A rigidez burocrática. (Francisca)*

*O tempo que gasto com burocracia e a possibilidade de não ter liberdade de criar, expressar e fomentar ideias. (Priscila)*

*Serviços burocráticos que roubam o tempo de planejamento ou atropelam o planejamento já feito. (Mara)*

Com base nas categorias analisadas, é possível perceber as diferentes maneiras do docente se relacionar com o medo: a) em relação a situações que lhe são próprias; b) em relação aos alunos e; c) em relação à família, à sociedade e ao mundo.

A relação com o saber proposta neste capítulo busca valorizar a subjetividade dos docentes em toda a sua amplitude, no âmbito das relações com as emoções, com os sentimentos, com os desdobramentos que envolvem os processos de ensinar e de aprender, compreendendo ainda os sentidos atribuídos aos documentos curriculares norteadores das práticas educativas. Isso porque a relação do docente com o saber pressupõe pesquisas que abordam “a questão antropológica, uma vez que acabam se questionando sobre a relação do sujeito humano com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 42). Portanto, não se constitui somente nos processos de ensino e aprendizagem, mas também na relação do docente com as emoções, com os sentimentos que mobilizam os desejos para novos modos de pensar e de fazer práticas reflexivas. Essa foi a proposta que procurei analisar nas categorias interpretadas.

Na sequência, apresento a terceira temática, que trata da relação dos docentes com o processo de ensinar, na intenção de buscar sentidos que os mobilizam a ensinar.

## **6. Relação do docente com o ensinar: a paixão de ensinar e de aprender**

O Senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 1965, p. 24)

Quando resolvi investigar a teoria da relação do saber, desenvolvida por Charlot e sua equipe de pesquisa Escol, um dos pressupostos teóricos que me chamaram a atenção foi compreender que, para aprender, o sujeito precisa estar engajado em uma atividade intelectual, ou seja, precisa estar mobilizado pessoalmente.

Por essa situação de aprendizagem, logo pensei na relação dos docentes com o saber, portanto, com o ensino, com a aprendizagem. Assim, torna-se imprescindível buscar compreender qual é o sentido de ensinar Língua Portuguesa. O que mobiliza os docentes a ensinar? Qual é o sentido de contribuir com a aprendizagem dos alunos? Quais são as práticas dos professores?

Consoante Charlot (2012, p. 126), há “(...) ainda pouca pesquisa sobre a questão da relação do professor com o saber”. É sob esse mar de descobertas que ousou navegar.

As narrativas docentes interpretadas permitiram realizar algumas construções acerca do que mobiliza os professores a ensinar Língua Portuguesa. Por certo, um dos grandes fatores apontados diz respeito à paixão que sentem pela própria disciplina, a admiração pelo uso da língua e seus desdobramentos para o campo da educação. Dito de outro modo, existe, primeiramente, uma identificação do docente com o saber de Língua Portuguesa, em uma relação consigo mesmo e com suas experiências na formação profissional.

*Gosto da língua, tenho afinidade. (Caroline)*

*Porque é uma disciplina que me identifico, sempre gostei. (Marina)*

*A paixão pelo “mundo das letras”, pelos bons livros e bons autores. (Margarete)*

*O gosto que tenho pela língua em todos os aspectos. (Ivete)*

*Sempre quis ser professora, quando optei por fazer uma faculdade nunca pensei em outra que não fosse Letras. Ser professora de Língua Portuguesa permite que eu inove sempre e isso me estimula. (Lucila)*

*Não há outro componente que me fascine e encante tanto como a língua. (Maria Eduarda)*

Gostar dos conhecimentos curriculares de sua formação, sem dúvida, é crucial para o professor, que leciona diariamente para muitas turmas e muitos alunos. Considero isso imprescindível na educação, pois imagino o quão entediante deve ser para um professor – e isso vale para qualquer profissão – ir para a escola todos os dias e ensinar algo de que não gosta. Sem esquecer o fato de que os alunos percebem e distinguem o professor que sente prazer em ensinar o seu componente curricular.

Assim como o aluno 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 aluno. Nas palavras de Charlot (2000, p. 47), não “(...) há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo”.

*A vontade de sociabilizar o que sei. (Flávia)*

*A decisão de fazer do Curso de Letras a opção de carreira. Sendo assim, procuro passar a minha satisfação ao ensinar. (Cinara)*

*O prazer de mostrar o quanto as palavras são importantes na sociedade, na comunicação. (Roselei)*

Nesse entendimento, um professor que se mobiliza para o ensino sente desejo e prazer em ensinar, bem como em ver o aluno aprender. Sob essa perspectiva, Charlot diferencia os conceitos de mobilização e motivação. “A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’)” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Reconhecer a importância do ensino de linguagem para a formação de um pensamento reflexivo mobiliza o professor a ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa para além da memorização e da decoreba de regras gramaticais. É olhar para o ensino, também, na perspectiva da formação humana, que vai além dos muros da sala de aula. Segundo Pimenta e Lima (2012),

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações ambíguas, incertezas conflitivas e, por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 15).

As narrativas apresentam uma definição do conceito de ensinar, deixando claro que é “refletir”, “desacomodar”, provocar novos conhecimentos a partir dos “pré-estabelecidos”. Sob essa concepção, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser provocativo e problematizador. De acordo com Charlot (2013, p. 118), é função da escola divulgar saberes universais e sistematizados, os quais não se limitam à “sensibilidade pessoal e da interpretação de cada um”.

*Ensinar Língua Portuguesa é instigar, é “mexer” no preestabelecido, fazer refletir, desacomodar. (Bruna)*

*Gosto do que faço. Me leva a fazer várias contextualizações em sala e a levar os alunos a refletirem sobre... (Loeci)*

Desse modo, ensinar pressupõe trabalhar com o saber, com o conhecimento e com a diversidade humana e cultural, uma vez que “na sociedade contemporânea, o professor, trabalhador do universal e da norma, deve também ensinar crianças a respeitarem as diferenças culturais” (CHARLOT, 2013, p. 118).

Essa situação desafia o docente a estar em uma situação de aprendiz, que o impulsiona a novos saberes. De fato, conforme Charlot (2005, p. 42), estudar “(...) a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito

aprendiz”. Assim, ensinar é aprender continuamente, logo, é uma questão que diz respeito à relação com o saber.

*A possibilidade de ensinar e aprender com a diversidade humana. (Monique)*

*O prazer de aprender e ensinar. (Romilda)*

*O conhecimento e o desafio. (Bárbara)*

*Trabalhar com o saber, discutir e analisar o contexto social e suas manifestações. (Andréia)*

Para o docente, ensinar faz parte do processo de constituição do ser humano, significa “ver sentido na existência” humana. Identificar-se como parte do processo de formação mobiliza o professor ao ensino e à educação, especialmente ao constatar que pode fazer a diferença na vida de seus alunos.

Mais que ensinar conteúdos, o professor espera ver seus alunos tornarem-se pessoas “boas”. Parece-me que a aprendizagem de atitudes e valores é igualmente importante aos saberes curriculares, o que demonstra o entendimento de um equilíbrio entre os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

*A percepção de que eu sou uma peça importante no processo humano de formação de outras pessoas. Saber que contribuí com algum avanço, seja intelectual ou humano, faz-me sentir e ver sentido na existência. (Susana)*

*Pensar e perceber que contribuo com a formação crítica e intelectual de meus alunos. (Marta)*

*Eu acredito que de alguma maneira eu possa fazer a diferença na vida de alguns alunos para que ele se torne de fato uma boa pessoa. (Leticia)*

Ter a clareza de que o conhecimento pode transformar pessoas e realidades e se reconhecer (o professor) como ator no processo de mudança da sociedade são fatores que mobilizam a atividade docente. Nesse viés, Freire (1993, p. 64) destaca o papel transformador do professor, ao se engajar “(...) num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade, tem a ver com evitar cair no cinismo”.

As narrativas que seguem explicitam a esperança de uma sociedade mais crítica e consciente, mediada por uma educação que prima pelas relações de empatia entre e com as pessoas.

*O poder de mudar, aprimorar, fazer algo significativo. (Gabriele)*  
*A vontade de ver a sociedade evoluir e contribuir para a construção de algo melhor. (Karina)*  
*A possibilidade de transformar pessoas em cidadãos críticos e conscientes, modificando a realidade em que vivemos. (Sintia)*  
*O desejo de possibilitar a outras pessoas o universo do conhecimento de modo crítico, possibilitando o acesso a discursos e ações voltadas a relações de empatia e à sociedade. (Débora)*

As interpretações das narrativas docentes permitem compreender que, além de se sentir na condição de aprendiz, ensinar possibilita estar junto com pessoas, seja com os colegas da escola, seja com os alunos. A convivência com o grupo escolar permite a criação de vínculos e laços afetivos, o que torna prazeroso o trabalho.

Neste momento, retomo a análise apresentada em capítulo anterior, que trata do “Coração que bate por estar com pessoas”. A maioria dos professores passa oito horas diárias na escola, logo, sente-se engajado emocionalmente às pessoas que fazem parte do seu cotidiano escolar. Posto isso, para Charlot (2013, p. 120), não existe “(...) educação sem simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana”.

*A possibilidade de aprendizado diária é o que me impulsiona. A convivência com o grupo da escola é gratificante. (Viviane)*  
*Contribuir de forma positiva para com os alunos, perceber suas evoluções, as diversas possibilidades dentro da disciplina. O contato com o aluno que sempre nos faz aprender também. (Deise)*  
*A profissão que escolhi para seguir. Gosto de estar com alunos e trocar saberes. (Marlene)*



## 6.1 Ensinar Língua Portuguesa: a arte de modelar palavras

Ensinar Língua Portuguesa pressupõe adentrar no mundo da linguagem, da palavra. Representa compreender o que as palavras enunciam no contexto de suas produções.

As palavras vão se modelando ao propósito das finalidades comunicativas. Palavras que se movimentam como a vida em curso, as quais vão ganhando forma e sentido, expressando e manifestando o pensamento.

Nesse embalo discursivo, palavras passam a compor frases, textos, os quais são materializados pelo homem na relação com seu tempo, com sua história, com suas experiências de aprendizagem.

Assim, para os interlocutores empíricos que compõem esta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa representa muito mais do que a ideia de decompor e recompor palavras, do que classificar termos e orações, significa constituir sentido, por meio da linguagem, especialmente pela leitura e pela produção oral e escrita.

Desse modo, a relação com o ensino está imbricada diretamente com a aprendizagem, uma vez que permite ao “ser humano evoluir, civilizar-se e participar ativamente do meio em que está inserido”.

Assim, para Charlot, ensinar “(...) é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2013, p. 114). Por certo, oportunizar aos alunos situações de aprendizagens voltadas à leitura assume importância no ensino do professor de Língua Portuguesa. Leitura essa que não representa apenas a decodificação do código, mas sim uma leitura de mundo, reflexiva e crítica. Para tanto, é fundamental que “o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento” (CHARLOT, 2013, p. 114).

Sob esse prisma, o professor mobiliza-se a ensinar quando percebe que contribui com a formação de leitores mais autônomos e participativos, capazes de ler não só a palavra, mas também o mundo e, assim, transformá-lo. Consoante Freire (2000, p. 40), ler e escrever, quando

em uma “relação dialética com a ‘leitura do mundo’”, possibilita a transformação desse.

*O Letramento. Saber ler o mundo é o que faz o ser humano evoluir, civilizar-se e participar ativamente do meio em que está inserido. (Jussara)*

*A oportunidade diária de contribuir para a formação de novos leitores, de mostrar-lhes as inúmeras possibilidades que a língua oferece e a capacidade que já possuem antes mesmo de chegar à sala de aula. (Marili)*

*Minha formação inicial na área da Comunicação Social me mobiliza a ensinar também. A leitura dá ao aluno a possibilidade de compreender o mundo que o cerca. (Gorete)*

A metáfora empregada por Stela, ao mencionar que Língua Portuguesa é arte, representa o sentido das diferentes linguagens atribuído ao ensino. Língua Portuguesa é a arte das palavras e dos discursos; e a professora sente-se uma artista modelando as palavras, dando vida às formas por meio dos múltiplos sentidos que a palavra possibilita.

*A Língua Portuguesa, pra mim, é pura Arte e, nesse ensinar a Língua, me sinto uma artista, modelando aqui e ali as palavras; Ensinar Língua Portuguesa, portanto, é descobrir diferentes caminhos da palavra, e despertar no aluno tal percepção é o que motiva diariamente a minha prática. (Stela)*

Nessa linha metafórica, a docente Luciane acrescenta que o “mundo é um livro a ser interpretado”, logo, quanto mais acesso aos conhecimentos tiver o aluno, mais condições ele terá para interpretá-lo. A leitura é um mundo de encantamento e de descobertas que constitui sentido na relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo. Ou seja, a leitura da palavra e do mundo permite ao sujeito conhecer as diferentes formas de expressão, respeitando-as e valorizando-as. Para Charlot, “a educabilidade de todos os seres humanos é, ou deveria ser, o princípio básico do professor: qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parece ser” (CHARLOT, 2013, p. 118).

*Principalmente a existência de jovens que necessitam de um canal de comunicação (de produção e recepção oral e escrita). O mundo é um livro a ser interpretado e é necessário aprender e aprimorar cada vez mais essa interpretação. (Luciane)*

*As diversas possibilidades de ler o mundo. Poder mostrar para os alunos o encantamento de descobrir o mundo através da leitura e das possibilidades da nossa língua. (Ivandra)*

Há, pois, um reconhecimento de que é por meio de uma aprendizagem de leitura crítica e reflexiva que o sujeito se emancipa da dominação e da doutrinação ideológica, saindo de uma consciência ingênua para uma conscientização crítica.

Para Freire (1979, p. 15), a “conscientização não pode existir fora da práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. Sob esse viés, a conscientização representa a passagem da esfera espontânea de apreensão da realidade para a esfera crítica, que implica tomada de consciência.

*A possibilidade de ajudar o aluno a ser letrado na leitura do mundo de forma autônoma e independente, tornando-se impermeável à doutrinação ideológica. (Alessandra)*

É nesse contexto complexo de sentidos que se faz necessário compreender o ensino de linguagem como uma prática social de expressão do pensamento. É na e pela linguagem que o sujeito manifesta sua “voz”.

Desse entendimento, encontro em Vygotsky (1991) o fundamento de que a linguagem, em um primeiro momento, tem origem social, como meio de interação da criança com outros sujeitos. Após, transforma-se em função mental interna, processo individual e constituinte do pensamento.

Assim, a linguagem constitui-se como elemento de interação na relação com o saber, compreendida como a capacidade humana de representar simbolicamente todas as manifestações de expressão do sujeito, sejam ideias, objetos, fenômenos, emoções, entre outras.

*O desejo de ajudar os adolescentes a descobrir como usar as ferramentas da língua para expressar o que sentem, pensam, desejam. Não há como expressar a satisfação de vê-los empolgados e satisfeitos por conseguirem dizer o que pensam de forma clara... Em resumo, dar a eles as ferramentas para que possam “ter voz”. (Michele)*

*A possibilidade de construir um ser crítico, com visão de mundo que se posiciona com segurança, usando a linguagem com excelência. (Ana Clara)*

*O fato de eu acreditar que é por meio da linguagem que nos inserimos na sociedade e, por meio dela, podemos transformar o mundo em que vivemos. (Lara)*

*Acredito que a Língua Portuguesa é o instrumento de acesso ao conhecimento, assim como à expressão de ideias, pensamentos, à defesa de opiniões. (Marjorie)*

O discurso do professor Fábio, a seguir, faz referência aos pressupostos de Vygotsky sobre linguagem e pensamento, na intenção de que, no processo de interação, o professor, devido à sua experiência e aos seus saberes, pode auxiliar o aluno a aprender e a compreender melhor o mundo que o cerca.

*Se é fato que o pensamento precede a linguagem, é possível colaborar para que melhorem a forma de ver o mundo. (Fábio)*

Segundo os discursos interpretados, o ensino de Língua Portuguesa, por meio da exploração dos múltiplos sentidos da linguagem, contribui para uma educação humanizadora, potencializando o olhar sensível ao aluno e ao próprio docente. Nesse sentido, a educação, consoante Charlot (2000), passa a ser concebida como um processo de humanização.

*Inicialmente, porque é a minha formação. Mas, antes disso, porque é preciso olhar o mundo a nossa volta com um olhar mais sensível e humanizado; e como falantes de Língua Portuguesa, é preciso ensinar a maravilha que é a linguagem. (Elisabete)*

*O gosto pela linguagem, o poder presente nas palavras. (Maria Aparecida)*

*Acreditar que a comunicação e o diálogo ético qualificam as relações interpessoais. (Fernanda)*

As narrativas docentes expressam, com reincidência, o ensino de língua voltado à compreensão e produção de sentidos em sua amplitude comunicativa, especialmente por meio do desenvolvimento da leitura e da escrita como subsídio para a transformação do sujeito e da sua realidade. No que diz respeito à leitura, Freire esclarece que

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passar” licenciosamente, pachorrotamente, sobre as palavras. É apreender como se dão às relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado. (FREIRE, 2000, p. 40).

De fato, a aprendizagem de leitura e escrita assume posição de destaque no ensino de língua. Corroborando esse entendimento, estudos realizados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados em junho de 2019, apontam que, no contexto atual, existem 11,3 milhões de brasileiros que não sabem ler ou escrever.

Ensinar os jovens a se comunicarem melhor, a usarem os recursos linguísticos para a leitura e a produção, mobiliza o professor em suas práticas de ensino. É o sentido atribuído pelos docentes à leitura e à escrita que os faz compreendê-las como eixos fundantes da aprendizagem. De acordo com Tardif (2014, p. 31), “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber para os outros”.

*O sentimento de poder fazer algo a mais no que se refere à comunicação oral e escrita, deficiente nos dias atuais. (Daiane)*

*A principal motivação é a de entender que a comunicação é tudo em nossa vida e é necessário mostrar isso aos estudantes. (Keli)*

*Acredito que conhecimento e comunicação são essenciais para a melhoria da sociedade. Para mim, meu trabalho tem função social. Também adoro motivar e criar coisas novas com os alunos. (Vera)*

*A importância que o domínio da língua vai ter na vida futura dos estudantes, tanto na área social quanto na profissional. (Grasiela)*

Entender a perspectiva de aprendizagem e de ensino pressupõe considerar a comunicação e a expressão como eixos norteadores do componente curricular de Língua Portuguesa. Segundo os docentes, priorizar a argumentação e a manifestação de opiniões são questões que estão no cerne do ensino de língua e dos demais componentes curriculares. A partir desse horizonte, Charlot (2013, p. 126) considera que “a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala”.

É possível pensar que esse entendimento seja resultado de muitos estudos realizados pelos docentes acerca da concepção de práticas de uso efetivo da língua, conforme o que apontam documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul, entre outros.

*Acreditar que a linguagem oral e escrita é de extrema importância na convivência em sociedade; saber expressar-se bem e ter opinião, argumentação é essencial. (Mariana)*

*Língua Portuguesa é a base de qualquer outro estudo. Saber se comunicar, entender o que o outro diz e pensa é o fator que me motiva. Quero que meus alunos tenham essa compreensão também. (Sônia)*

*Acredito ser importantíssimo saber ler e escrever. (Daniela)*

*O desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. (Inês)*

*A necessidade de tornar as pessoas leitoras, comunicativas com eficiência e contribuir para a aprendizagem de todos os conteúdos, já que a leitura e a interpretação de textos são primordiais. (Mara)*

Nesse cenário discursivo, os docentes relatam a riqueza a ser explorada nas aulas, devido às múltiplas possibilidades de comunicação que o uso da língua oferece. Isso permite um caráter dinâmico e criativo ao ensino, ampliando os recursos de utilização dos diferentes gêneros textuais, em prol da leitura e da produção.

De fato, as aulas de Língua Portuguesa podem contemplar situações de aprendizagem envolvendo canções, histórias em quadrinhos, poemas,

propagandas, entre outros tantos gêneros textuais,<sup>28</sup> conforme apontam os Referenciais de Língua Portuguesa, objeto de investigação desta pesquisa, e a Base Nacional Comum Curricular. Essa versatilidade de recursos textuais confere um caráter dinâmico ao ensino de Língua, mobilizando o professor no planejamento e na execução das aulas.

*Posso colocar que o que mais me motiva é o fato de proporcionar e habilitar a comunicação, ou seja, mostrar as ferramentas disponíveis para melhor se “expressar”. (Regina)*

*A possibilidade de utilizar inúmeros recursos e temas variados. Língua Portuguesa permeia todas as outras disciplinas. (Priscila)*

*A busca por estratégias diferentes em sala de aula, como o uso de gêneros textuais diversos. (Ângela)*

*O trabalho com as multipossibilidades que a área permite, diversos tipos de textos, o que a linguagem pode oferecer em termos de leitura, reflexão é muito amplo. (Marinês)*

Nesse processo intensivo de leitura e escrita, os docentes comentam a gratificação em ver seus alunos avançando no desenvolvimento de suas práticas de compreensão e produção. Quanto à escrita, Charlot (2013, p. 118) explicita que inventar “(...) uma história requer imaginação, mas é necessário, também, escrever um texto, e isso não se faz de qualquer jeito”.

Acompanhar o processo evolutivo e perceber o crescimento intelectual do aluno causa prazer ao docente.

*Ver a melhora de comunicação entre os alunos. Seja entre eles, deles para com outros grupos. A evolução das produções também é gratificante. (Rosane)*

*Acompanhar o crescimento intelectual do estudante. Perceber que posso propiciar oportunidades de aprendizagem e que o estudante a partir daí tem condições de pensar e argumentar com pensamento consistente. (Madalena)*

Sentir liberdade para transitar entre diferentes temáticas e conteúdo e perceber que, por meio da aprendizagem de leitura e escrita, o aluno tem mais facilidade para transitar na compreensão dos diferentes

<sup>28</sup> No capítulo 3, foram explicitados alguns dos gêneros textuais elencados no documento curricular de Língua Portuguesa.

componentes curriculares é outro aspecto relatado pelos docentes. Diante disso, será a aprendizagem da língua uma possibilidade de acesso à interdisciplinaridade?

*A possibilidade de trabalhar diferentes habilidades e não ficar engessada em conteúdos gramaticais, podendo trabalhar textos e assuntos diversos. (Tânia)*

*Gosto muito de dar aulas de Língua Portuguesa; sempre busquei ampliar a comunicação de forma leve; gosto muito da liberdade que a língua portuguesa nos dá de trabalharmos sobre qualquer assunto. (Luísa)*

*A dinamicidade dos usos, as possibilidades imbricadas em seu ensino, a grandiosidade de conhecimento que a circunda. (Terezinha)*

*O que me mobiliza a ensinar Língua Portuguesa é o fato desta disciplina alicerçar todas as outras, já que, a partir dela, a oralidade, a leitura e a escrita são amplamente reforçadas. (Isabela)*

*As várias possibilidades de abordar qualquer assunto, seja ele moderno ou não. As diferentes linguagens as quais tornam as aulas menos entediantes, ou melhor, mais dinâmicas. (Lucimara)*

*É fácil motivar o meu aluno para aprender Língua Portuguesa, pois o uso é diário na produção e na realidade que permeia por todos os componentes curriculares. (Sirlei)*

A narrativa da professora Nilce, a seguir, retrata seu entendimento acerca das diversas e variadas possibilidades de trabalhar na sala de aula com a leitura e a produção de textos diferenciados, porém manifesta que seu trabalho centraliza o ensino da gramática, isto é, do “conteúdo”.

*Os temas geradores, os diversos gêneros que podem ser utilizados para um determinado tema, porém meu ensino acaba mais centrado na gramática, por ver esse foco mais como “conteúdo”. (Nilce)*

Eis aqui uma contradição encontrada. Se a professora tem ciência da relevância de um ensino pautado na leitura e na escrita, por que opta pelo estudo meramente gramatical e formal, que pressupõe memorização e classificação? Algumas hipóteses são levantadas por esta pesquisadora:

- a) porque o ensino da gramática foi o que a professora aprendeu em sua graduação, logo, ela dá continuidade ao que vivenciou;

- b) porque o ensino da gramática lhe confere mais segurança nas práticas de sala de aula, pois envolve “decoreba” e sua avaliação centraliza-se no acerto e no erro;
- c) porque acredita que as aulas de Língua Portuguesa devem fixar-se no ensino exclusivo da gramática normativa; ou
- d) porque a professora sabe dizer o discurso que todos (colegas, pais, gestores) esperam ouvir, ou seja, o trabalho envolvendo práticas de leitura e escrita, porém, no dia a dia da sala de aula, a atividade é outra.

Na sequência, o depoimento de Silvana retrata a língua como instrumento de poder e de ascensão social. Por conseguinte, quem não a domina não “ocupa os melhores espaços”. Para Freire (1993, p. 89), o professor que compreende o ensino e a aprendizagem de língua em uma abordagem libertadora tem clareza de que o padrão de língua é muito elitista, portanto, faz-se necessário ensinar aos alunos os conhecimentos e sua utilização, para que possam aprender a linguagem dominante.

Dito de outro modo, a aprendizagem de língua pode ser considerada um fator de inclusão social e de acesso a uma escola democrática. Nesse sentido, Charlot (2013, p. 125) evidencia que a “(...) escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele”.

*Sempre vi a Língua Portuguesa como algo para libertar a pessoa em si. Quem lê se comunica bem, ocupa os melhores espaços e acima de tudo, tem opinião.*  
(Silvana)

*Língua Portuguesa auxilia na formação integral do aluno. (Iara)*

*Ajudar os alunos a terem competência para utilizar a Língua Portuguesa de igual para igual com qualquer outro aluno, de outra rede, de outra região, tendo as mesmas condições para a melhoria da sua vida e do local onde vive.*  
(Fabiana)

*Acredito na ascensão social através do conhecimento e este só é possível através do domínio da Língua Portuguesa. A leitura te torna uma pessoa melhor. Pode parecer brega, mas tenho livros que são como amigos de tanto que já os conheço, quero que os alunos sintam isso também, essa paz ou magia que eles trazem. (Cátia)*

Por sua vez, a leitura literária ganha um espaço significativo na vida dos docentes, especialmente por ser ela um dos fatores que os mobilizaram na escolha da profissão. O gosto do professor pela literatura é transmitido ao aluno no dia a dia da escola. Diante dessa análise, indago-me: Será que os alunos cujos professores gostam de ler mobilizam-se mais para a leitura? Será que o desejo e o prazer do professor por determinados saberes interferem na aprendizagem do aluno? Por quê? Em que situações?

Pois bem, essas problematizações são propulsoras de novos estudos que mobilizam esta pesquisadora, os quais não serão abordados nesta investigação, por não ser objeto de estudo desta pesquisa.

*A minha eterna paixão. A literatura e a crença de que só através do conhecimento podemos mudar a situação do país. (Adriana)*

*Sempre fui apaixonada por leitura literária. Foi isso que me motivou a fazer Letras. O resto foi consequência. (Gilmara)*

*Gosto de trabalhar com a literatura e os gêneros textuais. (Roberta)*

*O gosto pela leitura e pela linguística (sempre gostei de ler crônicas, história em quadrinhos, reportagens e de estudar idiomas). (Luana)*

*Minha formação inicial na área da Comunicação Social e a questão literária. A leitura dá ao aluno a possibilidade de compreender o mundo que o cerca.*

*(Gorete)*

Quanto ao ensino de literatura nas escolas, o estudioso Antonio Candido (2004) esclarece que a literatura parece ser uma necessidade universal e pode ser compreendida como um direito humano. Dito de outro modo, a literatura contribui na capacidade de humanização, por isso seu acesso é um direito de todas as pessoas. A escola e os professores, cientes desse processo, também, devem oportunizar momentos destinados à leitura literária, uma vez que

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da

poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 113).

Na direção de outras percepções que se entrelaçam às já interpretadas, entendo que a relação do docente com o ensino requer uma relação de saber que pressupõe amor pelo conhecimento próprio, pela aprendizagem do aluno e pela docência em seu movimento de ensinar e aprender. Freire (2000, p. 13) dizia que não é possível acreditar “(...) na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo”.

*O amor pela língua e suas diversidades, poder passar ao outro o conhecimento adquirido anteriormente é gratificante, e mais gratificante ainda é poder relacionar o que é passado com a vivência dos estudantes. (Beatriz)*

*O amor que tenho pela língua materna e pela vontade de mostrar aos alunos o quão importante é saber falar e escrever melhor. (Alicione)*

*O amor pelo conhecimento. (Solange)*

*O amor que tenho pela disciplina, a leitura, a escrita, os alunos fazem parte da minha vida. (Viviane)*

*O amor pela arte da palavra e a transformação que permite nas pessoas. (Alana)*

*Amo ensinar literatura para meus alunos. Adoro contar histórias e mostrar para eles a importância da leitura. (Joanilda)*

Considerando a relação do docente com o saber, busco, no universo das 109 narrativas interpretadas, cujo tópico versa sobre a mobilização do professor a ensinar, quantificar as ocorrências dos termos mencionados pelos docentes que se referem a “paixão”, “desejo”, “prazer”, “gosto” e “amor”, compreendendo a relação semântica das palavras. Desse modo, tem-se 34 ocorrências, assim distribuídas na tabela.



Tabela 1 – Expressões referidas à mobilização para o ensinar

<b>Termo</b>	<b>Número de ocorrências</b>
“gosto”	16
“desejo”	06
“paixão”	05
“amor”	05
“prazer”	02

Fonte: elaborada pela autora.

Sendo assim, considero que a relação do docente com o ensinar é uma questão da relação com o saber, na medida em que o docente se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

Em síntese, a relação do docente com o saber pressupõe:

- a) paixão pelos saberes curriculares de Língua Portuguesa;
- b) prazer em compartilhar com os alunos os saberes curriculares;
- c) desejo de que os conhecimentos aprendidos e ensinados na escola contribuam para a formação de estudantes críticos, reflexivos, capazes de transformar a si próprios e a sociedade em que vivem.

Figura 24 – Relação do docente com o saber



Fonte: elaborada pela autora.

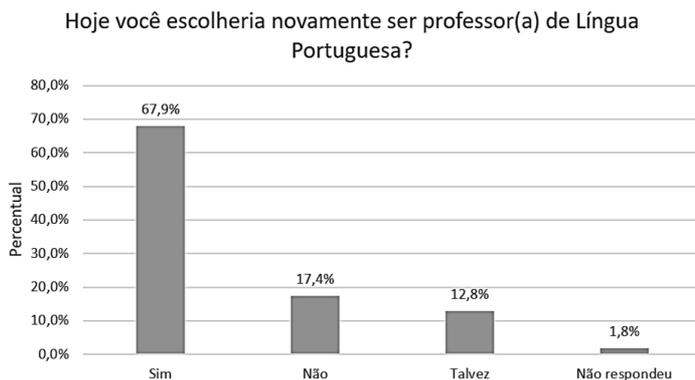
Das observações pontuadas envolvendo a relação do docente com o ensinar surge a indagação da continuidade ou não do professor na docência, procurando entender o porquê de sua escolha. Nesse sentido, a próxima seção aborda a segunda categoria, que exprime contradições na escolha pela profissão.

## 6.2 Ser professor apesar de: uma identidade em contradição

Muitos professores ingressaram na docência acreditando na educação e inspirados pelo encantamento de ensinar e de aprender. No entanto, conforme foi apresentado na segunda temática Docentes e a educação: um coração com medo, vários são os fatores que estão fazendo os professores (re)pensarem sua atuação na educação. Segundo Freire (1986, p. 67-68), “agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores”.

Diante desse cenário, uma das perguntas propostas aos professores foi: *Hoje você escolheria novamente ser professor(a) de Língua Portuguesa?* Verificou-se que, dos 109 professores que responderam a esse enunciado, 74 declararam sim; 19 apontaram não; 14 demonstraram estar em dúvidas quanto à escolha; e 2 não responderam. As porcentagens correspondentes são de 67,9%; 17,4%; 12,8% e 1,8%, respectivamente. O gráfico evidencia esses dados.

Gráfico 9 – Opção pela docência de Língua Portuguesa



Fonte: elaborado pela autora.

A questão que se pauta é esta: Se forem contabilizados os números que sinalizam os não e os que estão em dúvida, tem-se um total de 33 professores, ou seja, 30,2% dos professores participantes não optariam mais pela docência de Língua Portuguesa ou estão em dúvida na decisão, o que representa um número considerável na escolha da profissão.

O título desta seção justifica-se pelo motivo de essa expressão aparecer com frequência no campo discursivo das narrativas. A expressão “apesar de” recebe a denominação morfossintática de “conjunção subordinativa concessiva”, cuja ideia representa contrariedade e oposição. Dito de outro modo, mesmo diante de tantos obstáculos e dissabores presentes na docência, ainda assim, a maioria dos professores vê sentido em sua profissão e a escolheria novamente.

*Sim, porque apesar dos problemas enfrentados na educação, é uma profissão que me dá prazer. Aprender e ensinar os mecanismos e uso da língua, para mim, é um processo fundamental na formação de um indivíduo. (Susana)*

*Sim. Porque, apesar das dificuldades, faço o que gosto e ao mesmo tempo aprendo muito e percebo meu trabalho tendo grande reflexo social. (Andréia)*

*Sim. Sou muito feliz na minha profissão e, apesar de encontrar muitas dificuldades na prática docente, ainda assim faria o mesmo curso. (Sônia)*

Com isso, passo a interpretar alguns dos sentidos atribuídos aos “sins”, buscando evocar os desejos que sustentam a permanência na escolha da docência de Língua Portuguesa.

Muitos docentes exprimem seu gosto e prazer pelo ensino de língua, reconhecendo seu valor identitário e social, isto é, o estudo da língua na constituição do homem e no papel da interação, logo, nos processos de formação humana e social.

*Sim. O estudo da ferramenta de comunicação mais primordial é fundamental para o entendimento do ambiente social. (Jussara)*

*Sim. Quanto mais estudo, percebo as inúmeras especificidades que a compõe e como agrega valor para o aluno no âmbito escolar. (Terezinha)*

A narrativa da professora Stela expressa o sentimento de ascensão pessoal e profissional proporcionado pela aprendizagem da língua materna. Para a docente, a aprendizagem de Língua Portuguesa reflete poder social, econômico, cultural. Do mesmo modo, a interpretação do discurso seguinte permite compreender a aprendizagem de língua como fator de inclusão ou de exclusão social, ou seja, para a docente, quem domina a língua culta tem mais chances de ser incluído socialmente.

*Certamente escolheria outra vez ser professora porque é importante mostrar aos alunos a elevação do status pessoal em dominar com maestria seu próprio idioma, fazendo-os refletir sobre o poder ou os prejuízos que a língua pode nos dar. (Stela)*

*Sim, pois a descoberta da língua como um fenômeno social, o qual pode incluir ou excluir o indivíduo, é muito fascinante. (Alana)*

Esses discursos suscitam-me alguns questionamentos: O que representa “dominar com maestria seu próprio idioma”? Será saber ler, escrever e expressar-se com competência? Será decorar todas as preposições, os advérbios etc? Que relação os professores estabelecem com o saber de Língua Portuguesa? Situação complexa essa que envolve a concepção que o docente assume sobre o ensino e a aprendizagem de língua.

No entanto, corroboro a opinião da professora, de que o acesso ao conhecimento implica uma relação econômica e social, portanto, é função da escola possibilitar ao aluno condições para que aprendam os saberes específicos dos componentes curriculares.

Algumas narrativas são enfáticas ao afirmar o desejo pela escolha da profissão. Expressões como “sem sombra de dúvidas”, “com certeza” ou “certamente” evidenciam precisão e firmeza na opção pela docência.

*Sem sombra de dúvidas, eu seria novamente professora de Língua Portuguesa. Eu não saberia viver sem ter como profissão-missão algo que não me encantasse todos os dias. (Elisabete)*

*Com certeza. É o que mais me faz feliz. (Vera)*

*Com certeza. Já relatei acima. Sou professora de Língua Portuguesa apaixonada pelas possibilidades que dá. (Patrícia)*

*Sim. Decisão e não opção. (Solange)*

Parece haver um sentimento de identidade com a profissão, que se constitui na relação pessoal do professor com sua atuação profissional. A docência passa a ser parte da história de vida, considerando suas singularidades e pluralidades. Há revelação de um encantamento com a docência, que a torna integrante de sua identidade, chegando a ser compreendida, por alguns professores, como uma “missão”.

No que diz respeito à identidade docente, Pimenta (2012) esclarece que essa se constrói pelo significado pessoal e social atribuído à profissão; bem como pelas revisões das tradições e das práticas culturais consagradas, que, por sua vez, resistem a inovações; pela comparação entre teoria e prática. Ainda, constrói-se

pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Ter a clareza de que a docência é uma decisão e não uma opção por falta de outras escolhas possibilita um olhar esperançoso. Isso faz pensar que ainda há muitos professores que gostam e acreditam na educação.

Ser professor é motivo de prazer e satisfação, especialmente pelo fato de a docência permitir uma transformação de si próprio, do outro e da forma de ser e perceber o mundo.

*Sim, escolheria. Assim como a graduação modificou minha forma de ver e estar no mundo, gostaria de poder também mostrar essa possibilidade a meus alunos.*  
(Síntia)

*Sim, porque gosto e isso me dá prazer.* (Mariana)

*Sim. Escolheria porque vejo a grandiosidade das contribuições que os meninos e as meninas trazem para a minha vida, minha profissão e para minha evolução como ser humano.* (Marili)

Ao passo que o docente reconhece sua contribuição para a formação e transformação do aluno, também percebe o quanto aprende com seu aluno, seja no âmbito pessoal ou profissional. Reconhecer-se como sujeito que ensina e ao mesmo tempo aprende implica ter consciência da incompletude do ser humano. Pressupõe compreender-se como sujeito pesquisador que está em busca de novos conhecimentos.

*Sim, porque vejo tudo o que aprendi e esse aprendizado me fez uma pessoa melhor. (Marta)*

*Sim. A relação diária com o aluno. Quando eles demonstram interesse e que esse convívio também me faz pensar e crescer como pessoa e profissional. (Caren)*

Esse processo duplo em que quem ensina aprende e vice-versa elucidada o conceito de *docência*, tão bem enfatizado por Freire, ao afirmar que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*docência*” – *docência-discência* – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 30).

Na sequência das narrativas, percebo interpretações de professores que concebem *docência* como uma profissão que vai além do trabalho, uma vez que permite estar e conviver com pessoas, o que pressupõe relação de afetividade entre docentes e discentes. Ou seja, apesar de todas as dificuldades encontradas na profissão, a possibilidade de estar com alunos incentiva o professor a continuar acreditando na educação e na vida. Atuar na *docência* é “o gás” que impulsiona a seguir em frente.



*Sim. Seria professora novamente pois eles me dão energia e carinho pra continuar na caminhada. (Daniela)*

*Sim. Ainda hoje, pensar minhas aulas, colocá-las em prática, corrigir as produções me fascina, motiva, instiga. É o gás de que preciso para sair de casa e ir para o trabalho. Não consigo pensar em outro exercício que pudesse me motivar tanto. (Marinês)*

*Sim, com certeza, sempre valerá a pena. Não é a quantidade de jovens, mas enquanto um demonstrar interesse, já basta. (Ivandra)*

No capítulo que tratei da mobilização do professor para ensinar, pude perceber o quão significativa é a relação do docente com o ensino e com a aprendizagem da linguagem/língua. Há uma identificação desse professor com os saberes próprios da língua materna, os quais, muitas vezes, são a mola propulsora do desejo de ensinar. Assim, posso afirmar que a maioria dos professores de Língua Portuguesa sente prazer pelos saberes curriculares e se identifica com o ensino desses, acreditando que suas aprendizagens são essenciais para a formação e a transformação do estudante.

Interessante observar que, no decorrer dessas interpretações, surge-me uma indagação que me mobiliza: Que sentido os alunos atribuem à aprendizagem de Língua Portuguesa? Será que os alunos também percebem importância dos saberes de Língua Portuguesa ou será que esse sentimento é só do professor? Inquieta-me saber o outro ponto de vista, ou seja, os sujeitos aprendizes? Será que eles já foram indagados a pensar e a responder sobre essas questões?

Pois bem, imagino que eu já esteja trilhando outras aspirações e anseios que orientam a novas pesquisas, cujos sentidos se relacionam com os saberes que estão me constituindo a partir destas escritas.

*Sim. Com toda a certeza. A profissão do ser humano deve ser escolhida de acordo com a sua alma para que possa ser feliz e realizado na vida. A nossa língua é parte de nós, é por meio dela que podemos ampliar nossas visões de mundo. (Sirlei)*

*Com certeza. Amo ensinar a ler e a escrever. (Mara)*

*Sim, por poder trabalhar a gramática, literatura, leitura, produção e interpretação textual. (Tânia)*

*Sim, amo as letras, os livros e as possibilidades abertas de novos mundos, novas ideias e perspectivas oferecidas pela linguagem. (Alessandra)*

Após analisar as interpretações dos docentes que confirmam seus interesses pela escolha da profissão, elejo as narrativas que discursam sobre a dúvida, sobre os “não sei” e os “talvez”.

### 6.2.1 Dúvidas e incertezas na opção pela docência

Entendo que a dúvida por si só já é um fator que se aproxima lentamente da negação, uma vez que o professor não tem mais a certeza da escolha pela docência, não a ratificando.

A indagação acerca da escolha da profissão permitiu um repensar do docente, uma reflexão sobre sua atuação no cotidiano escolar. Questões como desvalorização, falta de interesse dos alunos, entre outras, são apontadas como dificuldades que ocasionam dúvida na escolha pela docência.

*Acho que não, porque no começo há um deslumbramento, depois a realidade é outra. Ser professor é difícil. (Nicole)*

*Talvez não, pelo simples fato de que ser professor é uma tarefa tão nobre e tão “desqualificada” socialmente. A impressão é de que não “servimos” para outras atividades, então, tornamo-nos professores. (Roselei)*

As narrativas expressam um encantamento inicial por parte do professor que vai se definhando com o passar do tempo, pelos dissabores vivenciados no decorrer da profissão. Sentir que, não poucas vezes, a sociedade considera a docência como falta de capacidade para exercer outra profissão é motivo de desencantamento do professor.

Alguns professores afirmam ter o desejo de se aventurar em novas profissões, novos desafios que, muitas vezes, transcendem o cotidiano escolar.



*Não sei. Findando a carreira, acho que me sinto mais segura em escrever, gostaria de ser escritora e ver minhas ideias e argumentos serem debatidos. (Romilda).*

*Acho que sim. Ou trabalharia com alfabetização. (Maria Eduarda)*

*Às vezes, fico em dúvida, o que me trouxe à licenciatura em Letras foi a literatura, o que, muitas vezes, fica afastado da sala de aula. É neste ponto que me questiono se é isso que eu quero. (Joana)*

*Talvez. Hoje tenho muitos outros interesses. E talvez porque poucos alunos realmente queiram aprender. (Flávia)*

Penso que novos interesses são almeçados pelos docentes na escolha da profissão. São sonhos diferentes que se delineiam em virtude de outras mobilizações e desejos.

*Não sei! Nossa profissão está muito desvalorizada e pensando no lado econômico, penso que procuraria outro ofício. Agiria com a razão e deixaria minha vocação de lado. (Helena)*

*Não sei. Já estive mais certa disso. Não sei se vale a pena enfrentar o obscurantismo, as sombras e o fundamentalismo vigente. (Cecília)*

*Acho que hoje ainda trabalharia com a linguagem, mas não sei se seria professora. A gente planeja, pensa coisas que poderiam ser excelentes, mas como já mencionei, a realidade destrói tudo que construímos e isso é muito desmotivador. (Sofia)*

A narrativa de Helena expressa que a escolha da docência no início da profissão foi motivada pela emoção, o que não se sustentaria nos dias atuais, pois agiria “com a razão”. Já os depoimentos das professoras Cecília e Sofia retratam um cenário caótico da educação atual, permeado por escuridão e sombras, fundamentado na ignorância pelo saber e na difícil realidade da sala de aula.

Interessa-me compreender o que, a meu ver, parece uma contradição: Por que os docentes permanecem na profissão mesmo com outros desejos? Pois bem, levanto algumas hipóteses as quais são formuladas com base em minha experiência docente: talvez pela estabilidade da função, pelo tempo já exercido na profissão, pela proximidade com a aposentadoria, entre outras.

Considero oportuno esclarecer que a relação do professor com a escolha da docência vincula-se à relação com o ensinar, com as emoções, com o que faz bater o coração mais forte na educação e os respectivos medos, seja na relação consigo, com os outros ou com o mundo.

Por último, apresento os “nãos” mencionados pelos professores no que diz respeito à escolha da docência de Língua Portuguesa no contexto atual.

## 6.2.2 Cansado(a) de remar contra a maré

Numa escala gradativa, que inicia na certeza, passa pela dúvida e finaliza na negação, as narrativas expressam discursos de preferência ou não pela docência. Por certo, os “nãos” emitidos retratam um cenário de desilusões com seu ofício, que merece ser refletido e compreendido, principalmente pelos gestores educacionais. Ou seja, por que 19 professores de Língua Portuguesa não optariam novamente por essa profissão? Quais são as principais causas que os deixam desencantados com a docência?

Algumas respostas para essas questões podem ser interpretadas nas falas que seguem:

*Não, pois apesar de ser apaixonada por português e literatura, é uma profissão sem valorização. O conhecimento não proporciona “crescimento na profissão”.*

*(Regina)*

*Apesar de amar ser professora, hoje eu escolheria uma vida profissional diferente. Motivos: além da baixa remuneração, o desprestígio da profissão perante a sociedade. (Júlia)*

*A realidade de sala de aula, as dificuldades que enfrentamos diariamente só são conhecidas na prática. Isso me faz refletir constantemente sobre a escolha da profissão. Amo ensinar, mas cada dia parece mais difícil. (Cilene)*

A desvalorização, que inclui, entre tantos fatores, a falta de investimento na educação, a baixa remuneração, o pouco apoio e incentivo da sociedade são alguns dos motivos mencionados pelos docentes que não corroboram a escolha da profissão no contexto atual.

Parece haver um sentimento de tristeza nas narrativas relatadas, que encontra contradição quando os docentes manifestam que, apesar de

amarem e serem apaixonados pelo ensino de Língua Portuguesa, não seriam mais professores. Interessante observar que, apesar de as dificuldades no cenário educacional serem significativas, o amor pelo ensino ainda se mantém vivo. Dito de outro modo, o descontentamento do professor é percebido nas relações de pouco reconhecimento e valorização, e não no prazer de ensinar esse componente curricular. Essas percepções encontram respaldo em Freire (1993), ao afirmar que o “(...) desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação” (FREIRE, 1993, p. 67).

*Não. Porque é complicado lidar com adolescentes que não querem estar na escola. (Roberta)*

*Não. Pouco reconhecimento recebido, com muitas exceções por parte de alunos. (Karina)*

*Dificuldades básicas que os alunos trazem e muita carga horária com turmas repletas para corrigir e receber o mesmo de outras disciplinas, que não precisam fazer a metade do trabalho. (Fábio)*

*Não. Primeiramente estou gostando mais de trabalhar com os anos iniciais (crianças). Em segundo lugar, tenho receio de que a situação trabalhista do professor possa piorar. (Marlene)*

*Não, pela falta de valorização dos profissionais da educação. (Ângela)*

Outro fator apontado diz respeito ao desencantamento do aluno pela escola e ao pouco desejo de aprender. Esses motivos acabam desmotivando o profissional na escolha da docência.

A narrativa a seguir, mais especificamente a da professora Nilce, retrata sua percepção de que os estudantes conferem sentido negativo ao componente de Língua Portuguesa e, em decorrência, esse sentido é atribuído aos respectivos professores. Considerando esse discurso, indago-me: Será que os alunos atribuem sentido negativo ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme depoimento dos docentes? Por que isso acontece? E ainda, qual a relação estabelecida pelo aluno entre o saber curricular e o respectivo professor que o ministra?

Se entendo que o processo de aprendizagem pode ser concebido, segundo Charlot (2000), a partir das figuras do aprender, nas quais o saber pode ser compreendido nas relações epistêmica, identitária e social, por conseguinte, a relação epistêmica com o saber no cotidiano escolar de Língua Portuguesa vincula-se às relações de histórias de vida, bem como de afetividade entre docente e discente.

Observo, ainda, o esforço da professora para encantar e seduzir seus estudantes à aprendizagem. O que precisa ser esclarecido neste tópico é a importância de o professor desafiar, enfim, oportunizar estratégias que coloquem o aluno em situações problematizadoras de aprendizagem. No entanto, é imprescindível deixar claro que a mobilização para a aprendizagem parte do sujeito que aprende, ou seja, o aluno precisa ter o desejo de exercer uma atividade intelectual. Caso contrário, todo envolvimento do professor para atrair e encantar o aluno torna-se em vão.

*Não. Porque os discentes atribuem valor negativo ao componente curricular e, conseqüentemente, a nós professores também. É preciso sempre encantá-los com algum aspecto da Língua para atraí-los. (Nilce)*

*Certamente não escolheria, porque não percebo mais nos alunos o desejo de aprender. (Margarete)*

Além dos argumentos já explicitados que justificam o não desejo de opção pela docência, identifico o significativo valor atribuído às questões burocráticas que permeiam o cotidiano escolar, as quais acabam reduzindo o tempo para o planejamento de sala de aula.

*Não. Repensaria tal escolha por conta das dificuldades presentes no exercício da profissão em função do próprio sistema no qual está inserida, voltando-se mais à burocracia do que necessariamente ao trabalho realizado em sala de aula, na nossa área de conhecimento. (Débora)*

*Não. Pela burocratização em que se tornou a prática do magistério. Preenchimento de planilhas e questões apenas técnicas (papéis) onde nosso tempo para pensar as aulas ficou sufocado. (Jaqueline)*

*Não. Percebo que fazemos mais serviços burocráticos e dedicamos menos tempo ao planejamento. (Loeci)*

A partir das interpretações percebidas nas narrativas dos locutores empíricos, chama-me a atenção, ainda, a preferência de alguns professores por permanecer na docência, mas no ensino de outros componentes curriculares, por exemplo, de Educação Física, muito provavelmente em virtude da demanda de trabalho existente para o professor de Língua Portuguesa. Neste sentido, as percepções atribuídas à narrativa de Ricardo refletem um certo sentimento de “injustiça” na docência desse componente curricular, que tem como uma das atribuições a revisão de redações.

Talvez o que se pode interpretar nos discursos que consideram a sobrecarga para o ensino de Língua Portuguesa possa ser compreendido a partir das cobranças de avaliações, sejam externas, como Prova Brasil e Saeb, ou internas, na própria escola, que medem o desempenho dos alunos por meio de compreensão leitora e de produção textual.

Assim, essa cobrança, muitas vezes percebida como autocobrança do docente em prol da aprendizagem do aluno, coloca o professor numa situação de afastamento do ensino da língua materna.

*Eu amo o que faço, porém estou cansada de remar contra a maré. Se eu pudesse faria Educação Física, apesar de, como já disse, amar o que faço. (Francine)*

*Não. Escolheria ser profe de Educação Física. (Maristela)*

*Não. Dá muito trabalho. As redações são a parte mais difícil, apesar de eu amar ensinar. (Lorena)*

*Não. Pouco reconhecimento recebido, com muitas exceções por parte de alunos. Dificuldades básicas que os alunos trazem e muita carga horária com turmas repletas para corrigir e receber o mesmo de outras disciplinas, que não precisam fazer a metade do trabalho. (Ricardo)*

Se nas narrativas anteriores ainda restava um interesse pela docência, mesmo que pelo ensino de outros componentes curriculares, há os que expressam claramente o desejo por outras profissões, tais como psicologia, agricultura de orgânicos, decoração. Provavelmente, são relações que os docentes estabeleceram com o saber no percurso de suas trajetórias de vida, na docência, na atuação com os alunos.

*Não, pois me identifiquei mais com a Orientação Educacional. Hoje eu faria Psicologia. (Luísa)*

*Não. Se eu pudesse escolher minha profissão, desejaria ser agricultora de orgânicos. (Raquel)*

*Devido à demanda grande de Língua Portuguesa trabalharia só meio turno para poder realizar o trabalho de forma mais completa, e nas outras 20 horas, trabalharia na área de decoração. (Juliana)*

Refletir sobre a trajetória docente e fazer um balanço pela escolha ou não da profissão nos dias atuais são fatores impulsionadores para a constituição da identidade de professores, tendo em vista suas experiências, os sabores e dissabores vivenciados no cotidiano escolar, bem como suas escolhas pessoais e profissionais, de modo a compreender o docente como um sujeito de saber que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, à medida que me filio à perspectiva da relação com o saber, mais desenvolvo a observação e a sensibilidade de olhar para o cotidiano escolar, mais especificamente, nesta investigação, para o cotidiano docente, e, assim, investigar e produzir conhecimentos que fundamentam com criticidade minhas leituras sobre a realidade. Desse modo, a partir das análises discursivas docentes, elaboro alguns pressupostos que considero como dimensões do ensinar.

### **6.3 Dimensões da relação do docente com o ensinar**

Ao interpretar as narrativas, percebo que a relação do docente com o ensinar é uma relação com o saber, que compreende diferentes dimensões no cotidiano escolar: a) ensinar implica relacionar-se com objetos/saberes curriculares, ou seja, ter desejo e gostar dos saberes a serem ensinados; b) ensinar é mediar a aprendizagem, é estabelecer relações com os outros e com o mundo. Para tanto, há que se considerar também os saberes dos alunos, suas histórias e seus espaços de vida, de maneira a reconhecê-los como atuantes no processo de aprendizagem e potencialidades de transformação pessoal e social; c) é acreditar que o ensino modifica a sua própria aprendizagem, seja ela pessoal ou

profissional, isto é, ao exercer a atividade docente, o professor constrói-se e é construído pelos outros, portanto está em constante aprendizagem.

As dimensões que envolvem a relação do docente com o ensinar (relação com os saberes curriculares, com os alunos, com o mundo e consigo mesmo) se concretizam por meio da linguagem e em situação circunstanciada no espaço e no tempo.

Figura 25 – Dimensões do ensinar



Fonte: elaborada pela autora.

Essas construções teóricas produzidas por esta pesquisadora, embora com pressupostos diferenciados, são frutos das interpretações oriundas das figuras do aprender e da relação com o saber, propostas por Charlot (2000), que se constituem nas relações epistêmicas, identitárias e sociais. Por certo, a relação com o ensinar agrega-se aos princípios que sustentam a relação com o saber.

Embora já tendo discorrido teoricamente, no segundo capítulo desta investigação, sobre os conceitos referentes às figuras do aprender, vale retomar que, segundo Charlot (2000), a relação epistêmica com o saber representa: a) a apropriação de saberes-objeto, de conteúdos

intelectuais; b) o domínio de uma atividade ou o uso pertinente de um objeto; ou c) a entrada em um dispositivo relacional, ao domínio de uma relação consigo próprio e com os outros. Já a relação identitária com o saber consiste na aprendizagem da história do sujeito, suas concepções e expectativas de vida, bem como suas relações consigo e com os outros. A relação identitária é a figura a que se remete sobre a construção do sujeito e “seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Por sua vez, a relação social com o saber, que em momento algum caracteriza-se separada das relações epistêmicas e identitárias, considera o sujeito e sua relação com o mundo e com o outro, ou seja, suas histórias sociais, mas também suas formas de apropriação de mundo.

A partir disso, e após interpretar as relações com o ensinar, apresento na sequência a terceira temática, que aborda a relação do docente com o processo de formação continuada, tendo em vista sua importância na construção dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, bem como as possíveis interpretações da relação do docente com o saber.

## 7. Relação do professor com a formação continuada

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 1992, p. 17)

Este capítulo tem sua origem nas reflexões dos professores sobre os processos de formação continuada, cuja pauta, muitas vezes, centraliza-se em discussões curriculares, as quais repercutem em sistematizações documentadas, como os referenciais curriculares, objeto desta investigação.

A mobilização desta pesquisadora por esta temática de investigação deve-se ao fato de que muitos são os debates e discussões sobre a implementação de documentos curriculares norteadores da aprendizagem do aluno e, em decorrência, do ensino do professor. Da mesma forma, formações são organizadas pelas redes nacionais, estaduais e municipais, com o intuito de capacitar os professores sobre o que deve ser aprendido e ensinado em cada etapa da educação básica. Prova desse entendimento, são os estudos realizados sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, passados mais de três anos, ainda estão em andamento, para fins de organização e construção de documentos curriculares.

Há alguns anos percebo, atuando tanto na Secretaria da Educação quanto na escola, que tempos e espaços de formação continuada são dedicados para estudos de elaboração e implementação de documentos curriculares, com o propósito de que o professor que compreender e seguir esse material terá práticas escolares mais exitosas, com aprendizagens discentes mais significativas.

É possível que eu esteja equivocada quanto a essa intenção, no entanto, o que justificaria tanto investimento em formações continuadas voltadas a esse fim? Inscrita nesse contexto, indago-me: que sentido tem para os professores, que são os mais envolvidos no cotidiano escolar, as discussões curriculares sobre o que deve ser aprendido e ensinado em cada ano da Educação Básica? O professor usa efetivamente os documentos que regem os saberes curriculares, ou eles são mais um dos protocolos

burocráticos existentes na esfera pedagógica? Essas são algumas das questões que me instigaram a adentrar neste universo de pesquisa.

No contexto que circunda a construção de referenciais curriculares, interessa-me compreender um pouco mais a relação do docente com a formação continuada, tendo em vista sua ênfase nas propostas de elaboração de documentos curriculares. É no âmbito da formação continuada, sob o viés da relação com o saber, que mais intimamente se aproxima a relação com as reflexões curriculares.

Segundo Tardif (2014), a relação do docente com os saberes não se reduz à transmissão de informações, uma vez que a ação docente integra diferentes saberes, com os quais os professores estabelecem diferentes relações. O saber docente pode ser definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Quanto a esse entendimento, Tardif (2014, p. 37-38) concebe os saberes profissionais como aqueles oriundos das ciências da educação (instituições superiores) e dos saberes pedagógicos (doutrinas, reflexões pedagógicas). Já os saberes disciplinares são os saberes sociais, resultados de grupos e tradições culturais e sociais, os quais são transmitidos tanto na formação inicial quanto na continuada. Os saberes curriculares representam os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos”, materializados em programas escolares, dos quais os professores devem fazer uso em sua prática docente. Por sua vez, os saberes experienciais são aqueles que se constituem a partir das vivências e experiências do docente no cotidiano escolar. São os saberes práticos e representam o “saber-fazer” e o “saber-ser”.

Os saberes experienciais lidam com habilidades do professor de improvisação, de resolução de conflitos até então desconhecidos, de desenvoltura e busca de estratégias frente a situações-problema. Essas habilidades são desenvolvidas na interação com outros colegas, com alunos e com o próprio objeto de conhecimento. Tais interações possibilitam a resignificação das práticas pedagógicas e a transformação do docente.

Consoante Tardif (2014, p. 23), a ideia de pensar uma formação de professores que articule e equilibre os conhecimentos produzidos academicamente com os saberes experienciais produzidos pelos docentes “em suas práticas cotidianas” é o grande propósito de conceber reestruturação nos processos de formação de professores. A ideia de aproximar os saberes produzidos pelas universidades aos saberes cotidianos permite renovar a concepção de formação de professores, permitindo ir além dos saberes técnicos, estimulando a emergência de novas reflexões acerca da relação do docente consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Essa tripla dimensão de relações faz parte do processo de constituição de formação de professores, a inicial e a contínua, uma vez que faz convergir interlocuções que são próprias do sujeito (sua história de vida, suas experiências, suas aprendizagens) com os fazeres de sua profissão docente.

Falar em formação de professores implica compreender a diferenciação entre formação inicial e contínua ou continuada. Enquanto a primeira considera os conhecimentos iniciais construídos nos cursos de graduação, a segunda realiza-se ao longo da carreira profissional, em um processo de autoformação e ressignificação de saberes. É esta última que me mobilizo a investigar.

Assim, o desafio que se coloca é este: Será que a formação continuada de professores exercida por assessores externos atinge aos interesses e anseios vividos pelos docentes?

Na intenção de tecer considerações sobre essa reflexão, busquei nas narrativas docentes fundamentos para interpretações. Eis o questionamento: As formações continuadas das quais você participou nos últimos tempos contribuíram para qualificar sua aprendizagem? Por quê? Em que situações?

As respostas para essa pergunta apresentavam alternativas que apontavam diferentes graus de intensidade: muito, médio, pouco ou nada, seguidas de comentários argumentativos.

Dos 109 professores participantes, 29 responderam que as formações contribuíram muito; 55, médio; 22, pouco; e 3, nada. As respostas

representam 26,6%; 50,5%; 20,2%; 2,8%, respectivamente. O gráfico explicita esses dados.

Gráfico 10 – Contribuições da formação continuada à prática de sala de aula



Fonte: elaborado pela autora.

Diante disso, interessa-me compreender as narrativas dos professores sobre a relação que estabelecem com as formações continuadas, logo, com os saberes. Assim, prossigo interpretando-as.

### **7.1 Aproximações e distanciamentos da formação continuada com a prática de sala de aula**

Para muitos professores, a oferta de tempos e espaços voltados à formação continuada representa uma possibilidade de reflexão e qualificação sobre a prática docente.



*Porque permitem repensar a prática, visam a constante atualização e a reflexão crítica, a fim de qualificar a atuação docente. (Marili)*

*Creio que pensar a educação, o espaço para observações, questionamentos sempre se fazem importantes e necessários. Os estudos de revisão curricular e as reflexões acerca do discurso de aula são imprescindíveis para o melhoramento de nossas práticas pedagógicas. (Jussara)*

*Tenho participado de algumas formações, mas sempre considero muito válidas. Discutir, pensar, conhecer é indispensável na nossa prática. (Viviane)*

*Penso que se faz necessário repensarmos continuamente nossas ações enquanto educador, por isso as formações continuadas são de grande ajuda, oportunizando-nos momentos de reflexão e saber. (Luciane)*

As narrativas exprimem a postura de um professor que tem necessidade de refletir sobre sua ação, por meio de saberes teóricos articulados aos saberes da prática. Essa reflexão, por sua vez, é de origem individual, mas se reconhece no processo coletivo. De acordo com Pimenta (2012), o conhecimento não se restringe à experiência particular do sujeito, uma vez que se alimenta de culturas objetivadas, por exemplo, as teorias, cujo papel

é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizados e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2012, p. 31)

Provocar o pensamento reflexivo-crítico e seus desdobramentos para a prática escolar coloca em evidência uma nova configuração de formação de professores, “que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência” (PIMENTA, 2012, p. 52), visando à construção de novas formas de ensinar e de aprender.

Posicionar-se de forma relativamente favorável a questões que possibilitem a formação de professores sob essa perspectiva também pode ser entendido como uma forma de o docente se relacionar com o saber.

*Porque me faz pensar, aprimorar e organizar as minhas práticas pedagógicas.  
(Marta)*

*Porque eu consegui refletir minha prática de ensino. (Caroline)  
Algumas situações foram importantes para refletirmos sobre nossa prática  
docente, a qual, muitas vezes, não temos tempo para isso. (Keli)*

A busca por formações continuadas, muitas vezes, representa o desejo do docente de encontrar apoio para situações vivenciadas no cotidiano escolar, frente às quais se sente solitário ou impotente. Assim, uma fala, um exemplo, um olhar e uma escuta sensível para problemáticas enfrentadas aproximam a formação aos interesses e às vivências dos professores.

*Ao buscar uma formação, julgo que seja por uma incapacidade de resolução encontrada em sala de aula. Estudando mais sobre o assunto, consigo pôr em prática e modificar alguma coisa daquilo que não estava dando certo. (Sônia)  
Aprendi mais sobre aspectos educacionais e formas de ser uma docente melhor,  
mais apta à função. (Alana)*

*Toda formação a qual participo contribui imensamente. Às vezes, uma frase apenas é suficiente para valer um encontro, pois abre um leque de possibilidades. (Ivandra)*

Há, ainda, professores que associam as formações continuadas a estudos curriculares, o que comprova a intensificação das redes de ensino em temáticas dessa ordem.

*Muitas formações vieram ao encontro da minha maneira de proceder e algumas acrescentaram informações novas a respeito das novas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. (Susana)*

*A minha formação foi no ano de 2000, então as mudanças são muitas, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, com a introdução de gêneros midiáticos. (Lorena)*

*Considerando que as teorias de aprendizagem de língua estão sendo discutidas e aprimoradas, participar de encontros/formações permite que possamos refletir acerca de nossas práticas enquanto professores de língua. (Juliana)*

*É preciso estar em constante formação, buscando se atualizar, pois o conhecimento, assim como a língua, está sempre em evolução. (Bruna)*

De acordo com os interlocutores empíricos, o currículo de Língua Portuguesa passa por constantes transformações que exigem atualizações por parte dos professores. Prova disso pode ser conferida nos depoimentos de Lorena, Juliana e Bruna, que afirmam a necessidade de atualizarem os saberes disciplinares construídos na formação inicial.

De fato, como a língua é viva, pressupõe movimento, evolução, logo, o ensino de língua pressupõe essas atualizações e incorporação de saberes usados nas esferas sociais, especialmente no que diz respeito ao campo das mídias, cujos textos são bem conhecidos pelos jovens. A abertura para essa aproximação com o novo representa para o docente um grande desafio, e a formação continuada configura-se como uma possibilidade de superar os saberes, muitas vezes desconhecidos pelos professores. Tornar esses saberes midiáticos objeto de conhecimento das aulas de língua materna é complexo, mas instigante.

Se, por um lado, a formação continuada contribui muito para a aprendizagem de professores, por outro lado, a maioria dos participantes, 50,5%, considera mediana sua contribuição.

*Porque os estudos estão muito na teoria e pouco na prática. (Fabiana)*

*As formações poderiam tratar mais das práticas e da realidade escolar.  
(Amanda)*

*Sempre espero mais práticas. (Mariana)*

*Acredito que nas formações há muita teoria, o que não agrega muito na minha prática. Gostaria de exemplos ou modelos práticos que pudessem ser aplicados e adaptados em sala de aula. (Elisabete)*

*Em algumas formações, não há parte prática, o que torna as formações muito distantes. (Maria Aparecida)*

*Sabemos que a teoria é muito importante, porém quando fica só na teoria, o encontro fica entediante. (Grasiela)*

*Sempre são feitas problematizações, mas quase nunca práticas que auxiliem. Sempre fica muito focado em discussões apenas. (Letícia)*

As narrativas dos interlocutores empíricos expressam, com veemência, o distanciamento existente nas formações entre teoria e prática. Afinal, que prática é essa à qual os professores se referem?

A partir das interpretações percebidas, penso que a prática referida pelos docentes remete a situações que se aproximam do contexto de sala de aula, das vivências e dos saberes que constituem o cotidiano docente. Dito de outro modo, o professor deseja participar de formações que abordem temas com os quais convive diariamente, capazes de levar a reflexões e a orientações das práticas educativas escolares. Por que os docentes afirmam existir uma distância tão significativa entre o que é visto na formação de professores e o que acontece na sala de aula?

Pois bem, os depoimentos evidenciam que as formações sempre tratam de explicações sobre fenômenos educacionais, no âmbito das teorias, porém são frágeis na hora de apontar exemplos ou alternativas de possíveis soluções para problemas de aprendizagem enfrentados em sala de aula, por exemplo.

Identifico, ainda, por meio das narrativas, um nível de abstração teórico empregado nas formações que se caracteriza por ser muito distante da concretude da sala de aula, tornando-se, muitas vezes, “entediante”.

*As formações preparadas e executadas por professores que estão ou estiveram recentemente em sala de aula, geralmente agregam, pois sabem e vivenciaram o que pregam. (Joana)*

Não se trata de o professor desconsiderar os saberes teóricos do assessor, no entanto sente a necessidade de que eles sejam transpostos didaticamente para o campo escolar, de modo a visualizá-los aplicada-mente. Nesse sentido, a formação parece ter mais sentido ao professor, quando o professor formador conhece e vivencia a sala de aula. As narrativas apontam a importância de as formações mobilizarem os diferentes saberes, considerando o entrelaçamento dos saberes profissionais e pedagógicos com os experienciais vivenciados pelos professores. Segundo Charlot (2012),

os professores, na verdade, estão se formando mais com outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e

pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem. (CHARLOT, 2012, p. 104).

Essa constatação afirmada por Charlot faz refletir sobre as diferenças existentes entre a pesquisa e a realidade da sala de aula. Para o estudioso, a primeira diferença diz respeito ao fato de que a pesquisa se restringe a determinados pontos do ensino, e esse é “um ato global e contextualizado”, logo, a pesquisa não dará conta da totalidade das situações educacionais vivenciadas pelo docente, portanto, de suas expectativas em relação às formações. A segunda diferença refere-se à questão de que a pesquisa “é analítica”; já “o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser” (CHARLOT, 2012, p. 104-105). A pesquisa analisa os fatos como eles são, enquanto o ensino busca soluções de como deve ser. A terceira diferença apontada por Charlot se refere às situações de urgência enfrentadas pelo professor, nas quais ele precisa tomar decisões imediatas, sem dispor de tempo antecipado para reflexões e análises. A pesquisa, por sua vez, não consegue acompanhar essas situações que são específicas de quem está na sala de aula.

Assim, para Charlot, o que ocorre nas formações continuadas não é o distanciamento entre teoria e prática, mas sim o desencontro de duas teorias: uma fundamentada na prática de ensino; outra no desenvolvimento de pesquisa.

Ao observar os depoimentos, ficam evidentes as diferenciações defendidas por Charlot. Ora, são expectativas e objetivos diferentes que não dialogam entre quem ministra a formação e quem participa.



*Contribuíram para qualificar e objetivar o meu ensino, porém não consigo aplicar de modo eficaz. É tudo muito belo no papel. (Nilce)*

*Porque algumas formações que realizei não consegui colocar em prática devido à falta de recursos físicos (computadores, internet, horários disponíveis no Laboratório de Informática Educativa). (Regina)*

*Acredito que haja uma distância a ser superada entre teoria e prática. Às vezes, sinto que as formações exploram práticas de ensino que só poderiam ser aplicadas num contexto escolar muito diferente daquele que estamos: com alunos mais críticos e leitores. (Cátia)*

*Acredito que precisamos de formações mais práticas em que se discutam os desafios da sala de aula: gostava muito quando tínhamos os encontros sobre as sequências didáticas. (Rejane)*

Por esses motivos, um pesquisador formador não “tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula” (CHARLOT, 2012, p. 105). Não cabe ao pesquisador prescrever o que ensinar, uma vez que ele não está vivenciando a situação real do professor. Essa percepção confirma os sentidos atribuídos pelas professoras Regina e Cátia, quando mencionam que as formações tratam de situações muito distantes de suas realidades, tanto no que se refere às condições físicas e estruturais da escola quanto às expectativas de aprendizagens dos alunos.

*Algumas foram repetitivas e sobre assuntos que eu já tinha domínio. (Vera)*

*Muitas das formações foram proveitosas, fazendo-me refletir sobre minha prática pedagógica, mas, em outros momentos, alguns encontros não contribuíram tanto assim, uma vez que nada de muito novo e/ou reflexivo fora trabalhado. (Cinara)*

*Pouco do que foi apresentado foi fato novo. (Gabriele)*

Ainda, nas narrativas de professores sobre as formações, é possível perceber a curiosidade e o interesse pelo novo, por saberes que transcendem os já conhecidos e vividos, possibilitando reflexão crítica sobre as práticas educativas. Para as autoras Pimenta e Lima (2012, p. 130), o processo de formação contínua consiste em um movimento dialético de criação de novos conhecimentos a partir do já existente, considerando, ainda, as experiências vivenciadas pelo professor em seu cotidiano escolar.

*O saber para quem? Se eu não puder entusiasmar o estudante para almejar um projeto de vida para a sua existência, preciso fazer isto comigo mesma e com meus colegas professores. (Raquel)*

*A situação em sala de aula é muito difícil para os professores que nela atuam. Colegas com muito sofrimento emocional. Realidades muito duras e difíceis de lidar. (Adriana)*

De acordo com Nóvoa, a formação de professores não pode ignorar o fato de que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Portanto, há necessidade de o professor “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 13).

Por fim, as narrativas de professores cujos depoimentos retratam que a formação contribui pouco ou nada com sua prática escolar intensificam-se, especialmente quando se trata de formações que não apresentam novidade nas temáticas ou que se distanciam da realidade de sala de aula. Procurarei não ser repetitiva nas interpretações, embora algumas narrativas se aproximem das percepções já apresentadas.

*Hoje as formações envolvem todos os profissionais em um mesmo dia e espaço e isso dificulta a troca de saberes. (Tânia)*

*As formações repetem o já existente. Devia ter grupos temáticos de estudo, debates. É preciso sair do quadrado, transpor a teoria para a identidade da sala de aula. (Angela)*

*Porque faltaram situações “reais” de sala de aula. As formações deveriam ser feitas com grupos menores e por área de interesse (prática, teoria, troca de experiências, avaliações etc). (Rosane)*

O que se percebe nas narrativas são formações destinadas a grandes públicos, plateias volumosas, que centralizam a fala apenas no formador pesquisador. Parece que esse modelo de formação não é o que esperam os professores, especialmente por tratar de assuntos generalizantes, que, muitas vezes, se afastam das experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar. Novamente, compreende-se a contradição de diálogos entre as teorias do pesquisador formador e do professor de sala de aula, conforme esclarece Charlot (2012).

Mas os professores não apenas se queixam, eles apontam caminhos de formações nas quais têm interesse, isto é, eles dizem o que querem, basta ouvi-los. Formações organizadas em grupos menores, por área de interesse, com temáticas voltadas a troca de experiências, com ênfase no planejamento, na avaliação, são algumas das sugestões apontadas pelos docentes. Além disso, desejam participar de formações realizadas entre os pares docentes, nas quais esses se tornam pesquisadores de sua prática.

*As formações promovidas pela secretaria da educação estão muito distantes da prática de sala de aula. É muita teoria. Muitas pessoas que dão formações estão muito tempo fora da sala de aula. (Joanilda)*

*Às vezes fico me perguntando o que eu estou fazendo aqui ouvindo pessoas que estão distantes da sala de aula. Prefiro ficar com meus alunos. (Karina)*

Percebo, por meio das narrativas interpretadas, que as formações a que os professores se referem e das quais participam, em sua maioria, são as promovidas pela Secretaria Municipal da Educação, as quais são ministradas pelos assessores pedagógicos, que estão deslocados da sala de aula, temporariamente.

As colocações de que as formações estão distantes da sala de aula são fortemente significativas e mencionadas inúmeras vezes nos discursos docentes, o que me leva a pensar que, às vezes, o próprio professor, que estava na sala de aula há pouco tempo, quando assume função de formador, na Secretaria da Educação, já se distancia. O que os professores esperam e desejam são formações mais próximas às realidades práticas vivenciadas. Nesse entendimento, já dizia Freire (1996, p. 11), sobre a relação teoria e prática, que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Ou seja, somente com a prática não é possível fundamentar e ter um olhar crítico sobre a realidade, mas também, sem a teoria, não é concebível fazer essa interpretação.

Essas perspectivas temáticas levam a compreender reinvenções nos modelos de formações existentes, com plateias e palestras ministradas por pesquisador externo. Ademais, sugerem formações que possibilitem a autorreflexão do docente, a intencionalidade e a capacidade

de pensar do docente. Isso pressupõe “gestão democrática e práticas curriculares participativas” (PIMENTA, 2012, p. 33).

Ademais, quanto aos formatos das metodologias de formações continuadas, uma das alternativas pode ser compreendida à luz de Franco (2014), cujo enfoque versa sobre a pesquisa-ação em uma abordagem crítica, articulada à formação de professores. Para a autora, a pesquisa-ação considera os processos de emancipação dos sujeitos, promovidos por meio de um diálogo crítico e reflexivo consigo próprio e com os contextos da prática docente.

Segundo Franco (2014), a pesquisa-ação demonstra condições para sua efetivação que podem ser analisadas em cinco categorias: contrato, participação, mudança, discurso e ação.

O *contrato* pressupõe o momento aberto e dialogado, no qual os participantes se apropriam de saberes e da organização coletiva, por meio de envolvimento, aprendizagem e disciplina.

No que diz respeito à *participação*, na pesquisa-ação, os professores, ao invés de assumirem uma postura passiva de aplicadores ou reprodutores de saberes, são construtores cujo enfoque pauta-se na negociação, na valorização dos próprios saberes e na participação do grupo.

Por sua vez, a *mudança* na pesquisa-ação pode ser compreendida tanto nos sujeitos que dela participam, nas condições que não viabilizam às práticas se efetivar, quanto nas próprias práticas.

Com relação ao *discurso*, a pesquisa ora mencionada prevê a construção de um discurso dialógico, comunicativo, crítico, compreensível a todos e articulado à prática.

Por fim, a última categoria, a *ação*, pressupõe propostas compartilhadas coletivamente com os sujeitos do processo educativo. É uma ação crítica, dialógica e reflexiva, capaz de construir saberes, promover mudanças e reorganizar o pensamento humano. De acordo com Franco (2014, p. 220-221, ), “a pesquisa-ação, para se efetivar, precisa reorganizar cenários e mecanismos que construam a capacidade de trabalhar junto, a vontade de partilhar no e para o coletivo. Não há *práxis* sem o saber da convivência coletiva”.

Após essa explanação teórica, considero que esta investigação, respeitando as limitações e as fragilidades que a constituem, consegue atingir um propósito significativo que ultrapassa os limites de uma escrita científica, uma vez que mobiliza a voz dos professores, por meio de reflexões críticas sobre as práticas educativas, para expressarem seus desejos, seus medos, suas relações com o ensinar, com as formações e com o saber.

Penso que este é um momento ímpar vivenciado pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, do qual faço parte há mais de 20 anos, em que diálogos da prática de sala de aula são entrelaçados com pesquisa analítica, tornando-se objeto de investigação científica.

Provocar essas reflexões e dar um retorno à comunidade investigada também é uma forma de contribuir socialmente com a qualidade da educação. Neste sentido, concordo com o pensamento de Charlot (2012), ao afirmar que uma das possibilidades de valorização do trabalho docente pressupõe capacitar os professores com possibilidades de análise, a fim de melhor compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais nos quais se efetiva a atividade docente.

Ao entender que discussões curriculares representam um dos aspectos centrais abordados na formação contínua do professor, a seguir, trato sobre a concepção de currículo e sua complexa dimensão no âmbito educacional.

## **7.2 Formação de professores e a relação com o currículo**

Quando se pensa em formação de professores, um dos temas mais profícuos diz respeito ao currículo, não apenas em uma concepção teórica, mas em uma perspectiva reflexiva constituída nas e pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, se as formações continuadas versam sobre os processos de ensinar e de aprender, de certo modo, relacionam-se com o currículo.

Consoante Sacristán (2013, p. 495), durante muito tempo, a formação de professores restringiu-se a encontrar soluções para problemas

técnicos e uniformizantes do ensino, como orientações sobre registros, metodologias, entre outras, “e não em dar respostas às situações problemáticas da cultura e do ensinar (que permitem mobilizar saberes e experiências no contexto do desenvolvimento curricular)”. Por certo, o autor entende que a formação acerca do currículo deve contribuir na busca do equilíbrio entre os esquemas práticos da atividade docente e os teóricos que fundamentam esse equilíbrio. Isso significa que devem ser considerados na formação elementos constitutivos do currículo, por exemplo: reflexões, experiência docente, incertezas, diversidade, entre tantos outros.

O currículo, para Sacristán (2013, p. 9), representa uma forma “para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação”. Numa perspectiva temporal, o currículo possibilita observar a educação no presente, compreendendo suas manifestações no passado e projetando o futuro desejado, as pretensões, os desejos, as escolhas de práticas de educação mais significativas e tomadas de decisões, especialmente no que diz respeito às aprendizagens dos estudantes. Neste sentido, conforme o autor, o currículo “é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação” (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Por essa caracterização complexa, um currículo representa uma construção cultural que manifesta as múltiplas maneiras de ser, pensar, fazer, existir dos sujeitos e da sociedade, em diferentes tempos e espaços. Além disso, é cultural por comunicar e expressar saberes que se constituem na relação com o outro e com o mundo. Da mesma forma, um currículo pode ser compreendido como uma construção histórica, desenvolvida em “práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Refletir sobre o currículo implica muito mais que debater uma programação de conteúdo, pressupõe provocar discussões sobre uma pluralidade de pensamentos envolvendo temáticas impregnadas no cotidiano escolar, por exemplo, fracasso escolar, desinteresse dos alunos

pela aprendizagem, violência, indisciplina escolar, entre outras, que, de algum modo, “se relacionam com o currículo oferecido aos alunos e com a forma como ele é oferecido” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Dito isso, entendo que um referencial curricular não pode ser concebido como sinônimo de currículo, por representar apenas um recorte do complexo fenômeno que compreende o currículo. Ou seja, ao tratar de um referencial curricular, direciono meu olhar apenas para um ângulo do currículo: para uma seleção de saberes que alguém fez a partir de uma determinada concepção epistêmica, social, histórica, cultural e pedagógica.

Para Sacristán (2013, p. 17, grifos do autor), “o *currículo a ensinar* é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Assim, o currículo assume uma função dupla e paradoxal: a) ser organizador e, ao mesmo tempo, unificador do ensinar e do aprender; b) representar as fronteiras que delimitam os componentes curriculares, ocasionando separação desses.

Dada a suma importância de estudos sobre o currículo no âmbito educacional, uma proposta de construção e/ou revisão de referencial curricular implica não apenas a seleção de saberes a serem aprendidos e ensinados, mas o reconhecimento da gama de possibilidades e de escolhas intencionais que perpassam as dimensões histórica, cultural, social e pedagógica no cotidiano escolar.

Por esse motivo, embora meu objetivo neste capítulo paute-se mais precisamente na relação do docente com os referenciais curriculares, percebo a necessidade de explicitar que esses não definem a amplitude de um currículo, em suas diferentes e mais variadas dimensões. De igual modo, entendo que a reflexão “em torno do currículo é um território de inevitável discussão” (SACRISTÁN, 2013, p. 11).

No que tange à existência de um currículo comum prescrito, Sacristán (2017, p. 111) esclarece que um currículo mínimo evidencia “a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas”. Para tanto, há que se cuidar para que não ocorra uma condição de desigualdade entre os estudantes que, muitas

vezes, não conseguem enfrentar situações de aprendizagem com sucesso. Além disso, é imprescindível que o professor não se limite a ser um reprodutor do currículo prescrito, mas sim um protagonista que reflete e intervém na seleção dos saberes que melhor contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Sacristán (2013), um processo de reestruturação curricular inovador e com grandes possibilidades de eficácia, que não se pauta em “resultados milagrosos”, nem de realização a curto prazo, fundamenta-se em três aspectos:

- a) em pesquisas com e sobre os professores, com ênfase no desenvolvimento do currículo, e, conseqüentemente, no desenvolvimento do corpo docente;
- b) na formação dos professores voltada ao desenvolvimento do currículo;
- c) na prática de avaliação pautada na melhoria do currículo.

Neste sentido, para o autor, um novo entendimento para a concepção de currículo orienta para uma visão diferenciada da formação continuada de professores, de modo a concebê-los (formação e currículo) como “processos que devem andar juntos; são indissociáveis, tornam-se inseparáveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 498). Por conseguinte, o desafio da educação continua sendo encontrar sentidos para outras formas de aprender e ensinar, bem como para processos de formação para professores capazes de proporcionar reflexões e contribuições significativas para as práticas escolares.



## **8. Relação do docente com os Referenciais Curriculares: das possibilidades aos desafios**

[...] o currículo deixa de ser um plano proposto quando interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas. (SACRISTÁN, 2017, p. 26)

Decorridos praticamente 10 anos da construção e da implementação dos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, considero relevante realizar um balanço sobre o que os professores pensam sobre esse referencial que orienta as práticas escolares. Quem diz o que é para ensinar? Os docentes se mobilizam a ensinar os saberes elencados no documento? Qual a postura do professor frente a esse documento legal? Esse documento contribui efetivamente para a aprendizagem do aluno ou é apenas um documento reproduzido?

Pois bem, essas e outras indagações mobilizaram-me a adentrar no cotidiano dos professores de Língua Portuguesa e provocar reflexões sobre os sentidos evocados por esses documentos, considerados oficiais no planejamento de aulas. Por uma questão de recorte e de identificação por parte desta pesquisadora, o estudo desta investigação discorre sobre a relação dos docentes de Língua Portuguesa com os saberes curriculares.

As problematizações feitas aos docentes quanto aos sentidos atribuídos aos referenciais têm o propósito de suscitar a reflexão sobre saberes curriculares relacionados à prática de sala de aula, a fim de promover interpretações sobre ações, vivências, incertezas, desejos e percepções que perpassam o cotidiano docente, assumindo uma postura reflexiva sobre a prática educativa. Na perspectiva de considerar o professor como sujeito reflexivo, Marcondes declara que conceber

(...) os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas concebidas de cima para baixo que veem os professores apenas como implementadores de

programas e de ideias formuladas por “experts” em seus gabinetes, desconectados dos problemas do dia-a-dia de nossas salas de aula. (MARCONDES, 1997, p. 36).

Considerando minha experiência na participação da construção do referencial curricular, bem como no uso que fiz, na escola, para o planejamento de aulas, inquieto-me compreender qual o sentido da existência de referenciais curriculares para os professores de Língua Portuguesa. Será que o sentido de quem conduz a elaboração desses materiais, no caso, a Secretaria da Educação, se aproxima daquele que usa efetivamente na sala de aula?

Na intenção de dialogar com essas indagações, buscando, muitas vezes, mais perguntas que respostas, valho-me das narrativas docentes, evocadas nos balanços de saber, cujo processo interpretativo possibilitou que percepções fossem agrupadas em categorias, intituladas: Referencial curricular: um guia orientador de saberes; Do professor reflexivo à autonomia no uso do referencial curricular; Referencial curricular e a transformação didática de conteúdo; Professor: autor ou leitor do referencial curricular?; Ensinar é ir além de um referencial curricular.

O enunciado discursivo que originou as narrativas denominadas balanços de saber recebeu a seguinte formulação:

#### Quadro 9 – Enunciado discursivo aplicado ao Balanço do Saber

*Muitas são as discussões, no contexto atual, acerca da existência de referenciais curriculares que orientam a atividade docente, especialmente no que diz respeito aos saberes que devem ser aprendidos e ensinados em cada ano escolar. Assim, quando você pensa documentos curriculares de Língua Portuguesa, você concorda com esses documentos ou discorda? Justifique. Os saberes escolares sistematizados nos referenciais curriculares se aproximam ou se distanciam da prática de sala de aula? Se você tivesse que alterar ou reescrever esses documentos, o que você modificaria? Na sua opinião, ensinar pressupõe um referencial curricular ou algo a mais?*

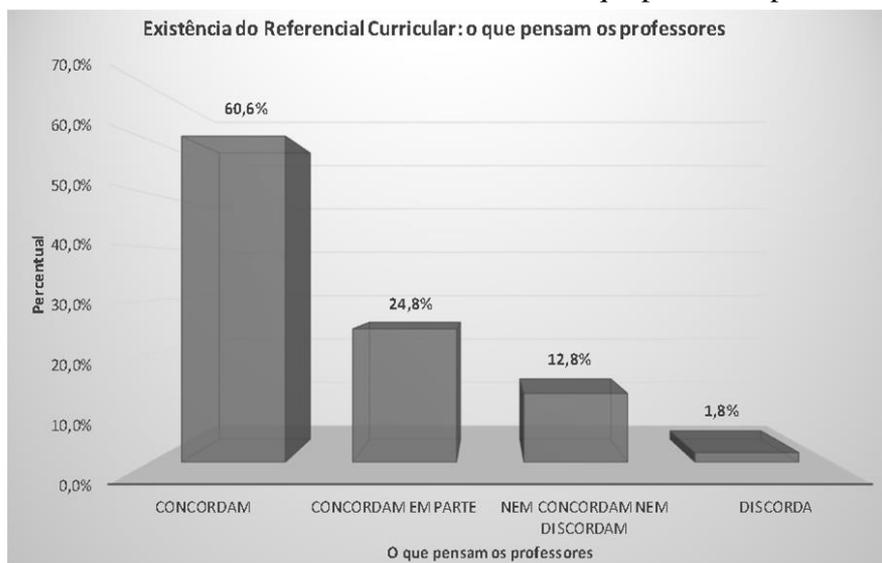
Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessas provocações argumentativas, estabeleço diálogos interpretativos com os interlocutores empíricos desta pesquisa.

## 8.1 Referencial curricular: um guia orientador de saberes

Das narrativas produzidas, percebo que dos 109 professores participantes desta pesquisa, 60,6% concordam com a existência de um documento comum curricular; 24,8% concordam em parte; 12,8% nem concordam, nem discordam; 1,8% discorda; conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Existência do referencial curricular: o que pensam os professores



Fonte: elaborado pela autora.

Ressalto que, embora sejam apresentadas informações quantitativas acerca da concordância ou não sobre a existência de referenciais curriculares, a centralidade desta investigação está nas diferentes interpretações percebidas na totalidade dos discursos, cuja categorização se efetiva a partir do teor das temáticas evocadas.

É nesse universo de contradições que me encharco de curiosidade para fazer ecoar as nuances que perpassam os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares.

*Concordo, pois eles dão um norte, uma direção ao trabalho.*

*Acredito que ensinar envolve muito mais que uma matriz curricular, é necessária uma organização bem pensada sobre o que ensinar, de que forma ensinar, para que o ensino seja eficaz.*

*Eu estava afastada da sala de aula há muito tempo, mas atuando, os referenciais fizeram parte da minha prática.*

*Os referenciais atuais são bastante claros e de fácil aplicação. É claro que há possibilidade de flexibilização dependendo dos contextos.*

*Acho que precisam sim ser periodicamente revistos e, atualmente, acrescentaria os gêneros midiáticos, com ênfase ao multiletramento e ao uso significativo das habilidades propostas. (Luísa)*

As interpretações evocadas na maioria das narrativas elucidam o referencial curricular como um guia, um orientador da atividade docente, cujo propósito é nortear o trabalho a ser desenvolvido.

A existência de um referencial curricular orienta o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas da rede municipal de ensino. A apropriação do conteúdo explícito no referencial transmite segurança ao trabalho do professor, permitindo a realização de um projeto escolar mais integrado em rede. Embora afastada da sala de aula há algum tempo, a docente Luísa menciona que o documento auxiliou o seu reingresso à sala de aula, contextualizando as práticas curriculares a serem desenvolvidas.

Sendo um norteador da aprendizagem e também do ensino, acrescenta a necessidade de aprimoramento e de revisão curricular constante no documento, especialmente para atender às novas demandas textuais/discursivas que contemplam os interesses da juventude, por exemplo, a inserção curricular de textos que circulam nas esferas sociais, como: *fanfics*, *memes*, *slam*, entre outros.<sup>29</sup>



<sup>29</sup> A BNCC já apresenta, em sua organização, aprendizagens que contemplam os gêneros midiáticos.

*Concordo, são documentos que balizam e norteiam nossas práticas em sala de aula, possibilitando aplicar conteúdos gerais à nossa realidade de sala de aula. Ensinar pressupõe, além da matriz curricular, fundamentação teórica por parte do professor, de forma a implementar essas matrizes, fazendo adequações pedagógicas pertinentes às diferentes turmas.*

*Os Referenciais aproximam-se porque são oriundos de debates e contribuições por educadores que estão em sala de aula. Nesse sentido, penso que seja necessário um maior tempo para implementar qualquer alteração. (Margarete)*

Nas percepções discursivas, os documentos curriculares são compreendidos como balizadores de saberes, os quais, muitas vezes, se apresentam de forma generalizada, para possíveis adequações às diferentes realidades de sala de aula. No entanto, para que essa adaptação se efetive, é fundamental o professor ter conhecimento teórico e didático-pedagógico. Novamente, na narrativa em destaque, entendo a importância de formações de professores realizadas entre os pares, isto é, com “educadores que estão na sala de aula”, portanto, conhecedores das potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar.

Desse modo, o referencial tem sentido viável para alguns professores porque foi construído coletivamente. Isso leva a entender que a autoria docente contribui na constituição do pertencimento.

*Concordo plenamente, até porque ajudamos na sua elaboração. Embora não os consulte o tempo inteiro, já está intrínseco no dia a dia escolar. A matriz curricular é importante e nos guia. No meu trabalho os Referenciais estão presentes. Talvez, se pudéssemos, em oficinas criar estratégias, sugestões para trabalhar com os alunos, seria bem oportuno. (Marijara)*

Mas o que representa um documento que está “intrínseco no dia a dia escolar”, conforme o depoimento da professora?

Significa, no meu entender, que os saberes teóricos presentes no documento já estão automatizados a ponto de o professor tê-los internalizados e os aplica no dia a dia escolar. Interessante perceber que a professora sugere formações para professores em caráter de oficinas, de cunho mais prático, com criação de estratégias para se aproximar às práticas de sala de aula. Isso retoma o capítulo anterior, que abordou a

relação dos professores com as formações, nas quais, no contexto atual, há o desejo por encontros com grupos menores, por área de interesse, por temáticas específicas. São ventos de mudança que sopram por novas organizações de formações para professores.

Prosseguindo as interpretações, especialmente no que diz respeito à importância de ser repensada a estrutura curricular sob o viés da desfragmentação dos saberes, a professora afirma:

*Vejo como documentos norteadores. Sua elaboração e atualização são igualmente importantes. A partir dos Planos de Trabalho, as instituições conseguem nivelar e aprimorar os processos educacionais. Penso que a ideia dos referenciais é de aproximar teoria e prática. Cabe, então, a cada profissional, a prática mais adequada a cada ambiente.*

*Penso que a desfragmentação do ensino conteudista seja uma opção a avaliar. A educação deveria ser pensada como um todo e, portanto, deveríamos trabalhar assuntos – e estes comportariam as disciplinas, ao contrário do que acontece.*

*Assim, para mim, ensinar é estar disposto a aprender. Não há uma construção pedagógica efetiva sem o envolvimento afetivo. (Jussara)*

Desde a perspectiva de mudar a centralidade do ensino para a aprendizagem, o cunho conteudista não assume mais o ponto de destaque no processo educativo. Com esse entendimento, os conteúdos passam a ser informações necessárias para a construção da aprendizagem, ou seja, são compreendidos como meios, não fins. A aprendizagem torna-se impulsionadora do ensino, cujas relações são mediadas pela afetividade entre os sujeitos educativos.

Interessante apontar, conforme análises percebidas, que o referencial, embora seja um guia orientador, não é considerado pelos docentes um documento que “engessa” os saberes, uma vez que é flexível e adaptável aos contextos escolares e às práticas docentes individualizadas. Assim, prossegue com a narrativa.



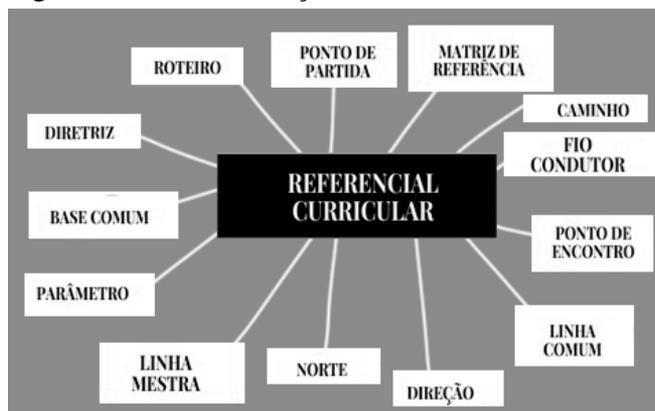
*Concordo plenamente. No momento que leio e me aproprio deste tipo de documento, consigo efetivar o projeto da rede e, conseqüentemente, da escola em que atuo. Acredito na força da teoria. Estudar e entender o que embasa o ensino da rede nos dá mais autonomia de atuação, e isso nos liberta a fazer novos caminhos para a aprendizagem.*

*Penso que tê-los compreendido (os documentos) nos dá elementos preciosos para a aprendizagem e faz com que tenhamos possibilidade de planejar melhor nossas aulas. Não me sinto capaz de alterá-los, mas me desafio a compreendê-los cada vez mais, uma vez que foram elaborados por especialistas, que, com certeza, o fizeram com muito afinho. (Terezinha)*

Para a professora, os documentos curriculares exprimem pressupostos teóricos que fundamentam o ensino e a aprendizagem de língua, apresentando novas possibilidades de atuar na sala de aula, bem como de qualificar a prática docente. Representam a atualização constante do professor em seu processo de ensinar.

Alguns termos e expressões são referidos nas narrativas docentes para designar o referencial curricular:

Figura 26 – Denominações ao referencial curricular



Fonte: elaborada pela autora.

São nomenclaturas mencionadas pelos professores dentro de um campo semântico permeado de concepções que definem o referencial curricular como um orientador didático do ensino e da aprendizagem.

## 8.2 Do professor reflexivo à autonomia no uso do referencial curricular

Ao colocar em movimento narrativas que refletem os referenciais curriculares, bem como as possibilidades de uso efetivo na sala de aula, novos diálogos surgem, anunciando um pensamento reflexivo do docente em relação aos saberes teóricos previstos no documento, orientando para uma autonomia emancipadora.

Refletir criticamente sobre os documentos que orientam o currículo nas escolas implica assumir posturas intencionais de escolhas e de pensamento autônomo que se inter-relacionam com o ensino e com a aprendizagem. Assim, não é porque existe um documento com saberes pré-definidos elaborados por especialistas externos que o professor vai concebê-los como verdade única e obrigatória.

Analisar a proposta de um referencial curricular e aplicá-lo à luz de uma abordagem reflexiva possibilita ao professor (re)pensar suas concepções teóricas, suas práticas, de modo a ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, da formação inicial à continuada.

Essa abordagem reflexiva ocorre frente a situações vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo Pimenta (2012),

(...) os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação. (PIMENTA, 2012, p. 24).

Nesse contexto, emerge o sentimento de autonomia dos professores em relação ao uso dos referenciais, na aceitação ou não desses para o planejamento de aula, o que implica escolhas curriculares.



*Concordo com tudo o que consta neles, mas na realidade, na prática do dia a dia, nem sempre se pode seguir à risca. É preciso fazer uma adaptação conforme as situações enfrentadas. Para mim, ensinar pressupõe o desejo de transformar e transformar-se. É muito mais que uma matriz, é um ato de amor.*

*Os documentos curriculares se aproximam da prática de sala de aula, embora nem sempre eu perceba que a gramática seja mais importante que uma conversa-reflexão sobre as dores que cada um carrega em sua alma. Quanto às alterações no documento, eu diminuiria o estudo e a importância de tantas nomenclaturas.*  
(Elisabete)

Os professores consideram o referencial curricular um guia importante, que precisa ser refletido e adequado às realidades escolares. É por meio da reflexão sobre sua prática que o docente exerce sua autonomia na escolha consciente do que pode ser considerado objeto de ensino e de aprendizagem.

*Sim e não. Confusa minha explicação! Como já disse, serve para guiar, porém é necessário sensibilidade para realizar suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Os referenciais se aproximam, é possível contemplá-los em sala de aula, mas nem sempre em sua totalidade.* (Cátia)

Esse movimento, muitas vezes permeado por incertezas, direciona o sentido da atuação docente para um processo emancipatório e reflexivo, que exige, entre tantos aspectos, conscientização sobre as práticas docentes e sensibilidade para as aprendizagens do aluno.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), considera que a reflexão crítica do educador sobre sua ação pedagógica é questão fundamental, pois permite um pensar reflexivo sobre a prática vivida e sobre o redimensionamento de novas ações.

Mas que relação de autonomia o professor estabelece com o uso dos referenciais no planejamento de sala de aula? Será uma autonomia que possibilita ao professor apenas eleger os saberes curriculares para fins de cumprimento de protocolo pedagógico, muitas vezes, de modo alienado? Ou será uma autonomia que lhe confere capacidade de reflexão sobre os saberes teóricos, articulados à ação pedagógica, de modo a se sentir autor de sua prática docente?

De fato, o entendimento de autonomia nesta investigação remete à reflexão do docente sobre sua prática educativa; logo, sobre o uso dos referenciais curriculares. Uma autonomia que permita ao professor transitar pelos saberes curriculares pré-selecionados, muitas vezes por agentes externos aos espaços escolares, mas com liberdade para definir o que precisa ser ensinado em cada contexto educacional.

Essas problematizações emergem a partir das interpretações evocadas nas narrativas docentes. São as surpresas percebidas no decorrer das análises, cujas interlocuções encontram interfaces com os aportes teóricos e com as experiências vivenciadas por esta pesquisadora.

*Concordo. No meu Plano de Trabalho coloco o que pretendo/posso fazer, nem mais, nem menos. Tem coisas, como a teatralização, que ainda é um desafio para mim, então, dificilmente, coloco.*

*Ensinar pressupõe pesquisa pelo melhor material. Pressupõe desejo de que o aluno aprenda e, mais do que isso, uma mobilização dos sujeitos da educação. Entendo que os documentos se aproximam da prática, porque ao trabalhar o texto, você acaba enfocando nos referenciais, nas práticas de leitura, compreensão, produção. Com relação a fazer alterações, eu os deixaria mais simples, focando no conteúdo a ser trabalhado. As habilidades decorrentes do conteúdo, o professor sabe. (Vitória)*

Parece que o exercício da reflexão crítica sobre os saberes elencados nos referenciais é ponto crucial para os docentes no momento em que elaboraram seus planos de aula, pois nem tudo que está previsto teoricamente é possível transpor para a sala de aula. Dentre as possibilidades de informações disponibilizadas, o professor seleciona as que considera essenciais. No entanto, há que se pensar o discurso: “Tem coisas, como a teatralização, que ainda é um desafio para mim, então, dificilmente, coloco.” Dito isso, formulo um questionamento: Essenciais para quem? Para o aluno ou para o professor?

Conforme a narrativa, o que representa um desafio para o professor – por exemplo, a teatralização – é deixado de lado. Por conseguinte, é possível que muitas das escolhas dos saberes curriculares sejam realizadas considerando aquilo que o professor conhece ou não, ou seja,

os saberes que ele domina. Já os que se configuram como uma dificuldade a ser ensinada são deixados fora do planejamento do professor.

Por certo, não é esse o sentido de autonomia que se espera na relação do docente com os referenciais curriculares, mas uma autonomia que retrata a postura de um professor reflexivo que percebe sentido nos saberes teóricos curriculares, em favor da aprendizagem do aluno.

Assim, se o cerne da questão é o aluno, a seleção curricular do que deve ser ensinado deve ser feita considerando o que ele precisa aprender. São desafios da docência que precisam ser superados e problematizados na prática cotidiana.

*Concordo. Temos que ter uma linha comum para o planejamento. O que vejo é que em muitas vezes é difícil colocá-los em prática: pela questão do tempo em sala, falta de motivação dos estudantes.*

*Entendo que ensinar não é só uma matriz curricular. Em sala de aula não é só isso que ensinamos. Trabalha-se com valores, ética e, em muitos momentos, com situações/conflitos fora da sala de aula.*

*Penso que os saberes curriculares se aproximam da sala de aula, pois, de uma forma geral, é a base do nosso ensino, é o que esperamos que os estudantes aprendam ao longo do ano. E é nele que me baseio ao planejar. Não tenho nada para alterar ou reescrever. Ainda não me sinto apta (experiência) para realizar essa alteração. (Sônia)*

Dado esse contexto, chama atenção o fato de existir um movimento reflexivo do professor, constituído por uma relação de autonomia com os saberes teóricos curriculares, que o permite fazer escolhas adaptadas às diferentes realidades escolares, de modo a não “seguir à risca” tudo o que nele está expresso. A relação de autonomia do docente com o guia curricular possibilita-lhe transitar por diferentes percursos curriculares, sem desviar do destino previsto, no caso, a aprendizagem. Movimentar os saberes curriculares permite abertura para decisões pertinentes e adequadas à realidade escolar vivenciada.

Esse processo de autonomia pode ser vislumbrado a partir dos pressupostos teóricos de Freire, que exprimem a passagem da consciência ingênua para a crítica. Segundo Freire (1979, p. 26), a conscientização representa o pensamento crítico da tomada de consciência, em que é preciso

“que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Assim, é preciso aguçar os processos de abstração diante do concreto (referencial curricular), de modo a adentrar na essência do objeto e se desafiar a um novo pensar, pois, ainda conforme Freire (1996, p. 11), a “(...) reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo”.

Fazer escolhas e adaptações implica uma tomada de decisão por saberes que se relacionam com a vida do aluno, com suas histórias, vivências, emoções. O processo de reflexão pressupõe tomar consciência sobre a ação e um pensar sobre ela (ação).

*Concordo com muitos referenciais. O problema que vejo é na falta de clareza na delimitação dos conteúdos para cada ano curricular.*

*Todo projeto de ensino exige planejamento, para que se cumpram os objetivos de forma mais eficaz. A maior parte dos objetivos são direcionados quase que inconscientemente, pois a execução de um planejamento exige outros passos como partes integrantes do processo. Ao ler, tomamos mais consciência disso.*

*(Susana)*

Embora o professor expresse relação de autonomia com o uso dos documentos curriculares para o planejamento de aula, entendendo-os como referencial, não como obrigatoriedade, as variáveis encontradas no dia a dia da escola dificultam que muitos dos saberes elencados sejam ensinados, por exemplo, pouco tempo de aula, falta de motivação dos estudantes, questões indisciplinares.

Esses fatores, tão saltitantes no cotidiano escolar, muitas vezes, impedem que o planejamento do professor possa ser viabilizado com eficácia. Dito de outro modo, há um ideal curricular previsto teoricamente, mas as nuances existentes no cotidiano escolar exigem reformulações nas organizações curriculares previstas teoricamente.

Quem é professor sabe o quão gratificante é chegar à sala de aula e executar o planejamento organizado, com alunos mobilizados a aprender

e curiosos por novos desafios. No entanto, esse cenário não parece ser aquele com que o professor se depara diariamente.

*Concordo. Precisamos de um referencial claro que permita aos professores ter um norte sobre o que e quando ensinar. Ensinar pressupõe uma matriz básica que apresente a base do que precisa ser trabalhado e, a partir daí, permita ao professor ampliar, aprofundar estes conhecimentos.*

*Em alguns momentos, os referenciais se distanciam, pois estamos cada vez mais fazendo “menos” em sala de aula. Às vezes, sinto-me sufocada com a carga de trabalho.*

*Reavaliaria o que é essencial em cada nível, observando o que é possível ou não de ser trabalhado em cada ano. (Rejane)*

Após uma análise atenta aos discursos docentes que compõem esta pesquisa, percebendo emergir os sentidos de autonomia, de professor reflexivo na relação com os referenciais curriculares, indago-me intencionalmente, sob o risco de não ter respostas a essa questão que eu mesma me proponho: Em que medida a relação dos docentes com os referenciais configura-se como emancipatória e reflexiva? É percebida a perspectiva de um professor reflexivo na relação com os referenciais curriculares?

A narrativa anuncia a postura de um professor reflexivo na relação com o documento com o processo de ensinar.

*Concordo. Penso que é necessário um documento que oriente os professores na elaboração de seus Planos de Trabalho. A matriz curricular é importante, pois ela é a base, porém só ela não garante um ensino de qualidade, sendo necessária a formação continuada dos educadores.*

*Acredito que devemos fazer alguns “recortes”, ou seja, ver o que contribui na nossa prática docente e aquilo que não acrescentará nada ou muito pouco.*

*Eu aproximaria alguns termos/habilidades presentes no referencial à prática em sala de aula. Percebo muita utopia; é necessário selecionar o que é mais relevante e proveitoso. (Luciane)*

Cogito a possibilidade de que uma relação reflexiva e emancipatória dos professores com as orientações curriculares encontra eco no momento em que o professor conhece o documento, analisa-o e reconhece as aproximações e as distâncias entre o que é idealizável e o que é possível

de ser realizado. Na interpretação do todo, isto é, da teoria e da prática, o professor faz uma seleção natural do que é possível ser traduzido na sala de aula. Nesse sentido, uma postura emancipatória e reflexiva na relação com documentos curriculares pressupõe que o professor:

- 1) aproprie-se do material pedagógico, realizando leituras complexas e críticas, participando de formações continuadas;
- 2) analise o todo e selecione os saberes curriculares essenciais à aprendizagem do aluno, considerando as variáveis existentes no cotidiano escolar, como: condições de aprendizagem, número de aulas ofertadas, saberes relacionados a situações vivenciadas no dia a dia, entre outras;
- 3) visualize possibilidades de transformação dos saberes teóricos previstos no documento em conteúdos didáticos a serem ensinados e aprendidos nas práticas de sala de aula.

A formação continuada representa uma forte iniciativa para estimular os professores a refletirem sobre o currículo, sobre os referenciais curriculares e sobre muitos outros aspectos que constituem a docência. De acordo com Nóvoa (1992),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Quanto à construção da identidade docente, Nóvoa (1992) aponta a existência de três movimentos inter-relacionados, que constituem as diferentes maneiras de ser e estar na profissão docente: a) o desenvolvimento pessoal, que remete aos processos relacionados à vida do professor; b) o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e c) o desenvolvimento institucional,

cujos enfoques estão nos investimentos da instituição para o alcance de seus propósitos.

Dando prosseguimento às percepções docentes, a transformação dos conteúdos teóricos previstos nos documentos curriculares em práticas de ensino e de aprendizagem é outro ponto de destaque quando se trata da relação do professor com os referenciais curriculares.

### **8.3 Referencial curricular e a transformação didática de conteúdo**

Ao adentrar no campo da transformação de saberes científicos em práticas de ensino e, em decorrência, de aprendizagem, cuja abordagem filia-se aos pressupostos de Chervel (1990), torna-se interessante explicitar, inicialmente, o conceito de transposição didática defendido por Chevallard (1991).

No entender do matemático Yves Chevallard (1991), a transposição didática é constituída por três etapas distintas e relacionadas a diferentes processos de transformação. São estas: o saber produzido pelos cientistas, também entendido como o saber sábio; o saber contido nos programas e livros didáticos, compreendido como o saber ensinar, que envolve a ação direta dos professores e sua didática; e o saber que acontece na sala de aula, conhecido como o saber ensinado, que é aprendido pelo aluno.

Sendo assim, é possível entender que a passagem do saber científico ao saber escolar, denominada por Chevallard (1991) de transposição didática, sofre “deformações”, que resultam em um novo conhecimento. Acresça-se a isso o fato de que, no ambiente escolar, até mesmo do saber produzido pelos cientistas para o saber dos livros didáticos já há significativas modificações.

Partindo dessa constatação, o autor abre espaço para indagações referentes ao que é ensinado nas escolas e o que é realmente aprendido, reconhecendo a relação de uma tríade nos processos de ensino e aprendizagem: professor-aluno-saber. O professor, ao ensinar, seleciona procedimentos, conteúdos, toma decisões; o aluno interage e busca resposta para os problemas; e o saber representa o conhecimento mediado pela linguagem. Esse processo de transposição didática do saber sábio em

saber a ser ensinado passa pelos processos de descontextualização, descontemporização, despersonalização e naturalização.

É sob esse aspecto que o pensamento de Chervel parece ser o que mais se aproxima daquilo que esta pesquisa propõe, visto que, segundo o linguista e historiador, é preciso ir além da transposição do saber a ser ensinado e compreender o modo como se realizam os ensinamentos escolares, isto é, entender o processo de transformação dos saberes em práticas de ensino na sala de aula.

De acordo com Chervel, os conteúdos escolares e os componentes curriculares estão circunscritos em determinado espaço e tempo e vinculados a diferentes finalidades educativas. À medida que a contextualização temporal se modifica, mudam-se as finalidades educativas, e, por conseguinte, os conteúdos a serem ensinados nos componentes curriculares. Consoante Chervel, “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Na maioria das vezes, as finalidades dos componentes curriculares escolares seguem uma “série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando o plano de estudos, os programas, os métodos, os exercícios” (CHERVEL, 1990, p. 188-189). No entanto, a escola não pode ser reduzida a um lugar de transmissão de saberes estáticos, mas deve ser vista como um espaço para criação de novos saberes, que são transformados e ressignificados na relação com outras culturas e sujeitos, situados em determinados tempos e espaços.

É sob esse enfoque que o professor, no processo de ensinar, pode ir além do que está previsto nas orientações curriculares oficiais, considerando transformações de saberes, para atender às reais finalidades escolares, tornando-os, desse modo, mais compreensíveis aos estudantes, uma vez que

(...) as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se intro-

duzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato “finalidades reais”. (...) Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 189-190).

Assim, compreender a relação do professor com os saberes prescritos em documentos curriculares pressupõe, antes de tudo, entender como se efetivam suas transformações em práticas de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar.

Sob o viés das percepções interpretadas, na sequência, explícito um novo sentido atribuído pelos professores no que tange à participação ou não na autoria dos referenciais curriculares.

#### **8.4 Professor: autor ou leitor do referencial curricular?**

Uma análise mais pontual das narrativas permite-me compreender diferentes papéis assumidos pelos docentes em relação ao documento curricular, para avaliar se se autoconsideram leitores-usuários ou escritores que participaram da construção do referencial curricular. Começo, portanto, pela situação de professor-leitor.

*Não me sinto capaz de alterá-los, mas me desafio a compreendê-los cada vez mais, uma vez que foram elaborados por especialistas, que, com certeza, o fizeram com muito afinco. (Terezinha)*

*Concordo que existam referenciais curriculares, porque trazem a reflexão de profissionais que os formularam a partir de muito estudo na área. Entendo que os referenciais se aproximam, de maneira que tudo que aprendo procuro levar para minha prática e tudo que consigo captar de novo nos referenciais, estou procurando transportá-los para a prática, assim como manter o que já fazia.*

*Muitas coisas precisam ser adaptadas, mas não digo que mudaria.*

*Ensinar, para mim, envolve atualizar a matriz curricular à realidade que temos à nossa frente. (Marinês)*

*Não tenho nada para alterar ou reescrever. Ainda não me sinto apta (experiência) para realizar essa alteração. (Sônia)*

Expressões como os referenciais “foram elaborados por especialistas, que, com certeza, o fizeram com muito afínco” (Terezinha), ou “trazem a reflexão de profissionais que os formularam a partir de muito estudo na área” (Marinês) evidenciam que muitos professores não se configuram como participantes da construção do documento, o que leva a entender que o referencial foi construído por outros, dos quais o professor se exclui.

*Adianta concordar ou discordar? Eles já estavam prontos. Podemos acrescentar ou retirar algumas coisas. Isso não é participar da construção.*

*Na maioria das vezes, os referenciais se distanciam da prática de sala de aula. Somos preparados para ensinar, não para lidar com os estudantes com suas mais diversificadas situações. Ensinar pressupõe muito mais. Se fosse só ensinar seria fácil. Lidamos com seres humanos cada um com seus problemas, seus conceitos e, além disso, muitas situações que temos que dar conta a qualquer custo. Às vezes é até desumano para o professor estar em sala de aula. (Gilmara)*

Tardif (2014, p. 41) esclarece que, na maioria das vezes, a relação dos professores com os saberes curriculares “se manifesta como uma relação de exterioridade”, em que as instituições e os formadores universitários assumem a autoria e a legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, restando ao professor apropriar-se desses. Essa situação pode configurar-se como uma relação de alienação do docente e de resistência com os saberes curriculares prescritos nos referenciais.

A constatação e o entendimento do docente como leitor de um documento “já pronto” podem ser explicados a partir de duas hipóteses por mim apontadas:

- 1) alguns professores, embora tenham participado dos debates e das formações que preconizavam a escrita do documento, não contribuíram efetivamente, a ponto de se sentirem autores;
- 2) os professores que ingressaram na Rede Municipal de Ensino após os anos de 2009, 2010 e 2011 não participaram do movimento de reestruturação curricular e de elaboração do documento, apenas o receberam prontos. Logo, são leitores-usuários.

A partir das percepções interpretadas, o professor afirma que o material foi elaborado por pessoas, “por especialistas” que detêm o saber, logo, o que ali está escrito parece ser indubitável, sendo-lhes permitido apenas realizar pequenas alterações.

Os professores especialistas são estudiosos que, muito provavelmente, estão afastados dos espaços escolares, atuando em instituições de ensino superior ou na Secretaria da Educação. Parece haver uma distinção na relação dos docentes com aqueles que produziram o material e com aqueles que o usam. Os que o elaboraram são considerados intelectuais pelos professores-leitores. Isso pode ser comprovado na fala de Sônia, ao afirmar que não alteraria nada no documento, uma vez que não se sente “apta (com experiência)” para modificá-lo.

No entanto, há alguns achados nas narrativas que resgatam a postura do professor-escritor, que assume participação de autoria na elaboração dos referenciais curriculares.

*Concordo plenamente, até porque ajudamos na sua elaboração. Embora não os consulte o tempo inteiro, já está intrínseco no nosso dia a dia escolar. A matriz curricular é importante e nos guia. Talvez se pudéssemos, em oficinas, criar estratégias para trabalhar com os alunos, seria bem oportuno. (Marijara)*

Um dos grandes desafios a se pensar, especialmente para os gestores públicos que coordenam processos de reestruturação curricular, é: Como tornar o professor autor dos documentos curriculares ou como fortalecer o sentimento de pertença do docente em relação ao referencial? Que situações devem ser possibilitadas para que os docentes se sintam pertencentes a essas construções que orientam o que deve ser aprendido e ensinado nos espaços escolares?

Desse modo, o diálogo com os professores estimula a reflexão e a transformação envolvendo concepções que perpassam teoria e prática. De acordo com Pimenta e Lima,

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um

todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14, grifos das autoras).

Provavelmente, o fato de o documento ser elaborado por especialistas externos à escola pode explicar a presença significativa de ocorrências nas narrativas que se referem à distância existente entre os saberes previstos no documento e a prática de sala de aula. Ou seja, dos 109 professores que realizaram o balanço de saber, 40% afirmam que os saberes dos referenciais curriculares se distanciam, total ou parcialmente, da sala de aula.

*Em parte, eu concordo com a existência dos referenciais. Estes documentos auxiliam de forma norteadora o início de cada trimestre. Porém, muitas vezes, já precisei adaptar ou reformular um Plano de Trabalho, pois, no decorrer do trimestre, a turma teve necessidade de outra proposta.*

*Infelizmente, esses documentos ainda se distanciam, pois o aluno que os referenciais curriculares visualizam é bem diferente daquele aluno/estudante que chega no 6º ano do Ensino Fundamental.*

*Acredito que tudo é muito amplo, o que eu mudaria num ano letivo/escola ou realidade, não mudaria num outro momento. (Rosane)*

Assim como já preconizado no capítulo referente à formação continuada, parece existir um abismo entre a teoria idealizada nos referenciais e sua implementação efetiva na prática de sala de aula. Novamente, isso pode estar relacionado ao processo de autoria referendado, no qual o professor se considera leitor de um documento elaborado por pesquisadores. Nesse entendimento, Charlot explica que o

problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias. (CHARLOT, 2012, p. 110).

Para o autor (2012, p. 110), a questão não se pauta no diálogo entre teoria e prática, mas sim na existência de dois tipos de teorias: uma ancorada na prática; outra “no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências”.

*Os referenciais se distanciam, são utopia. Eles abrangem muitos conhecimentos que não estão solidificados no nosso aluno e que, dificilmente, vão estar até o término do ensino fundamental. (Solange)*

*Eles se distanciam, pois não condizem com a realidade de nossas escolas. A prática é diferente, e no papel tudo é bonito. (Romilda)*

Compreender essa distinção implica entender que não se trata de aproximação ou de distância entre teoria e prática, mas de teorias diferentes que não dialogam entre si.

As narrativas dos interlocutores empíricos expressam diferenças percebidas entre os saberes teóricos curriculares almejados no documento e os saberes apresentados pelos alunos. São mundos diferentes entre o ideal e o real, que levam à conclusão de que “no papel tudo é bonito”. Dito isso, corroboro o pensamento de Nóvoa (1992, p. 26), quando afirma que o diálogo entre os professores é imprescindível para fortalecer “saberes emergentes da prática profissional”.

A ideia de solicitar aos professores contribuições para alterações e/ou modificações na elaboração do referencial curricular anuncia algumas sugestões que podem ser consideradas possibilidades futuras na construção de outros documentos. A intenção de provocar um diálogo entre os professores que atuam em sala de aula representa uma forma “para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Interessante salientar que essa foi a única pergunta que gerou ausências de respostas. Dito de outro modo, dos 109 professores pesquisados, 68 apresentaram sugestões de alterações; 22 disseram que não mudariam nada; 16 não responderam; 03 afirmaram não saber o que responder, representando 62,4%; 20,2%; 14,7%; e 2,7%, respectivamente.

*Não modificaria. Acredito que está de acordo com as nossas necessidades.  
(Beatriz)*

*Eu não modificaria. Tais documentos tiveram a participação dos profes, a partir  
de discussões. (Isabela)*

*Acredito que está ótimo dessa forma. (Maristela)*

*Não consigo opinar neste ponto. (Regina)*

*Não tenho como citar agora porque não lembro. (Fabiana)*

*Não tenho nada para alterar ou reescrever. Ainda não me sinto apta  
(experiência) para realizar essa alteração. (Sônia)*

*Estamos no caminho, não há o que modificar. (Flávia)*

*Não mudaria. Na minha opinião já são suficientes como estão. (Vanessa)*

*Não estou em condições de responder em tão pouco tempo. (Gilmara)*

*Creio que não tenho capacidade para opinar, porém penso que aqueles que têm  
experiência em sala de aula e conhecimento teórico suficientes poderiam fazê-lo.  
(Tânia)*

*São poucas coisas. Não tenho como lembrar agora. Os documentos da rede são  
muito bons. (Cilene)*

*Tenho que analisar alguns pontos ainda. (Laura)*

No que diz respeito às percepções referentes às ausências de respostas, às que retratam não saber o que responder e às que não evidenciam nenhuma alteração no documento, correspondendo a 37,6% do total de entrevistados, formulo algumas hipóteses que podem ser interpretadas à luz desta investigação. Neste sentido, talvez:

- a) o professor não se reconheça como protagonista do processo de autoria dos referenciais, não tendo, até então, momentos de reflexão sobre a possibilidade de mudança do e no documento;
- b) o número expressivo de respostas em branco e/ou que não apresentam sugestões de mudanças ratifique a distância existente entre o documento e o planejamento efetivo de sala de aula, a ponto de o professor não perceber necessidade de mudança no referencial, uma vez que é pouco utilizado efetivamente;

- c) o professor esteja tão enraizado na prática escolar a ponto de ter dificuldades de teorizar; ou
- d) o material esteja bem elaborado, de modo que o professor não sente necessidade de alterá-lo.

Já os professores que apresentam sugestões de alteração ou apontamentos a serem considerados na construção de referenciais curriculares evidenciam:

*Deixaria mais explícito alguns conceitos em alguns anos. (Cristina)*

*Uma linguagem mais simples e objetiva para facilitar o entendimento. (Letícia)*

*A linguagem utilizada é muito técnica. (Fabiana)*

*Escreveria em termos mais simples, sem muita enrolação o que realmente importa. (Viviane)*

*Acrescentaria, de modo mais pontual, a(s) base(s) teórica(s) e seus respectivos estudiosos (os principais). (Débora)*

*Sintetizaria os objetivos e descreveria claramente os conteúdos a serem trabalhados em cada ano para que ficasse claro para todos e para todas as escolas. (Mara)*

*Eu faria uma seção/capítulo de síntese, resumindo os conteúdos e habilidades para facilitar a nossa consulta diária. (Luana)*

*Pensando na facilidade do trabalho: dividiria por anos os conteúdos de forma mais objetiva. (Nicole)*

*Na verdade, eu os deixaria mais simples, focando conteúdo a ser trabalhado. As habilidades decorrentes do conteúdo, o professor sabe. (Vitória)*

As narrativas exprimem a necessidade de os professores encontrarem uma linguagem menos complexa e técnica na redação dos referenciais curriculares, de modo a lhes facilitar a leitura e o entendimento. O recorrente uso da expressão “linguagem muito técnica” retrata uma possível dificuldade do leitor na compreensão do documento, o que pode provocar um distanciamento.

Indago-me: Por que causa estranhamento aos professores a linguagem empregada nos documentos curriculares? Será que são termos e expressões complexos que se distanciam dos saberes aprendidos pelos docentes?

Penso que o uso de uma linguagem clara e acessível na elaboração de um documento curricular facilita a compreensão desse, o que não representa simplificar ou reduzir os termos linguísticos. Compreender por que os professores se queixam da existência de uma nomenclatura técnica pode ser um dos aspectos que contribuam, efetivamente, para a transformação dos objetos de saberes previstos nos referenciais em práticas de sala de aula.

Outro fator apontado refere-se a uma elaboração mais sintética, concisa e pontual dos tópicos curriculares a serem desenvolvidos, com ênfase no “conteúdo a ser trabalhado”, “sem tantas repetições” e “sem muitas enrolações”, com o propósito de facilitar a leitura do professor, deixando mais explícito o que é para ser ensinado/aprendido.

Além de questões envolvendo linguagem e organização sintética e pontual do material, há sugestão de que nos referenciais curriculares sejam evidenciados pressupostos teóricos e os respectivos estudiosos que os fundamentam. De fato, ao verificar o documento curricular investigado, percebo ausência de informações explícitas sobre a base teórica que o alicerça.

Ademais, muitos professores verbalizam a necessidade de os referenciais curriculares contemplarem saberes mais próximos aos interesses dos alunos e à realidade escolar.



*Tornaria mais diretos e práticos, compatíveis com o dia a dia do “mundo da escola”. (Marlene)*

*Alteraria ou modificaria falas que não dão/trazem sentido para o estudante. (Madalena)*

*Eu “traria” o texto mais para a prática de sala de aula, estudando a realidade de cada escola, pois, muitas vezes, esses documentos generalizam os saberes dos alunos, não considerando as suas realidades. (Angelita)*

*Aproximaria alguns termos/habilidades da prática em sala de aula. Percebo muita utopia; é necessário selecionar o que é mais relevante e proveitoso. (Adriana)*

*Os nossos documentos precisam ser escritos tendo como referencial desejos, necessidades, aspirações de nossos alunos e, a partir disso, a elaboração de referenciais que sejam indicadores e possibilidades de construção. (Judite)*

*Tem que haver uma sequência didática diferente para cada ano e que possamos acrescentar os interesses dos alunos. (Jurema)*

*Apenas acrescentaria a questão do uso das diferentes mídias sociais. (Ivandra)*  
*Colocaria mais situações que tivessem a ver com a realidade dos alunos e usaria mais tecnomídias (filmes, gravação de vídeos, pesquisa) e passeios culturais para aprofundar os aprendizados. (Alice)*

A constatação de que o referencial deve ser construído considerando também desejos, aspirações e interesses dos alunos sinaliza a necessidade de uma organização curricular que contemple saberes para além de uma lista de conteúdos/informações a serem ensinados. A partir das interpretações dos interlocutores empíricos, percebo o desejo dos professores de ter um referencial curricular que explicita saberes que vão ao encontro da motivação do estudante, com a intenção de que esse (aluno) se mobilize para a aprendizagem. Está claro para o professor que, no referencial de Língua Portuguesa, há saberes muito técnicos, que se distanciam da realidade vivenciada pelo estudante. Dito isso, indago-me: Será que, na escola, há um encolhimento do vocabulário técnico utilizado pelo professor? Se sim, por que isso acontece? São provocações que podem ser mais bem desenvolvidas em novas e oportunas investigações, a fim de compreender como esse fenômeno acontece, não apontar suas falhas.

Considero oportuno esclarecer a importância de um ensino de língua não voltado à memorização e à classificação de termos técnicos que preconizam a nomenclatura e a mera identificação. Entendo que uma

das formas de aproximar o ensino de língua à realidade do aluno seja por meio da leitura e da produção dos mais variados textos que circulam nas diferentes esferas sociais e midiáticas, o que inclui – porém não somente – textos cujas temáticas são de interesse do estudante.

*Deixaria que esses documentos fossem elaborados por cada escola e pelos professores que a compõem. (Valéria)*

*Eu daria um pouco mais de ênfase a questões atitudinais e emocionais. (Joanilda)*

*Primeiro: conhecer a realidade da sala de aula. Segundo: reunir diversos professores para adequá-lo aos estudantes que temos e não ao que queremos. (Ana Clara)*

*Pensaria em alternativas para realidades que não dispõem de recursos tecnológicos. (Amanda)*

*Penso que a desfragmentação do ensino conteudista seja uma opção a avaliar. A educação deveria ser pensada como um todo e, portanto, deveríamos trabalhar assuntos – e estes comportariam as disciplinas, ao contrário do que acontece. (Jussara)*

Para a professora Joanilda, os referenciais curriculares poderiam explicitar não só saberes cognitivos de Língua Portuguesa, mas também questões atitudinais e emocionais, de modo a contemplar a educação integral do ser humano. Isso evidencia que os professores têm dificuldades de transformar os referenciais em práticas de sala de aula.

Nesse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular já aponta para o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais estão previstas para serem trabalhadas em todos os componentes curriculares. Assim, entre as dez competências gerais<sup>30</sup> elencadas na BNCC, a oitava refere-se a:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

<sup>30</sup> As dez competências gerais propostas na BNCC têm o propósito de nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares. São estas: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; 10) Responsabilidade e cidadania.

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 10).

Já a docente Ana Clara sugere dois tópicos essenciais a serem considerados na elaboração de um referencial curricular: primeiro, quem o elabora precisa conhecer a realidade de sala de aula, ou seja, só é possível dizer o que ensinar quem já vivenciou práticas de ensino; segundo: faz-se necessário construir um referencial menos idealizado, a fim de se aproximar do “estudante que temos e não ao que queremos”.

De igual modo, outras percepções impregnam-se nas interpretações a partir das narrativas docentes, as quais extrapolam as sugestões para a estrutura e organização de um referencial curricular, sendo uma espécie de “desabafo” acerca de angústias que permeiam a atividade docente.

*Acho que deveria haver um estudo mais detalhado nas escolas: o que aprendem, como aprendem, o que gostam. A partir daí, algumas adequações poderiam ser feitas, principalmente, os conteúdos gramaticais. (Ricardo)*

*Talvez se pudéssemos em oficinas criar estratégias, sugestões para trabalhar com os alunos, seria bem oportuno. (Marijara)*

*Instrumentalizar as escolas para que pudéssemos trabalhar sem restrições físicas e operacionais. Ex: sem internet. (Flávia)*

*Vou ocupar este espaço para um desabafo: está na hora de pensar um pouco no bem-estar do professor e diminuir a quantidade de burocracias. Passamos mais tempo preenchendo papeladas do que planejando aulas. (Grasiela)*

*Nos documentos não modificaria nada. Penso que precisamos mudar esse sistema educacional de “maternagem”, instituído na Rede Municipal de Caxias do Sul. O aluno não faz nada em sala de aula e, mesmo assim, é aprovado porque o sistema “manda”, isso não mudará sua postura em sala de aula. (Síntia)*

*Deveriam repensar a base, a formação dos professores dos anos iniciais, as teorias aplicadas e ensinadas na Universidade. (Fábio)*

Os ecos provocados nas narrativas refletem temas polêmicos na esfera educacional. Ou seja, antes de se construir um referencial curricular teórico, que preconiza o que deve ser aprendido em cada ano/trimestre da Educação Básica, é imprescindível investigar como o estudante aprende, quais são os interesses e os gostos pela aprendizagem.

Em outras palavras, parece que o professor está querendo compreender como se efetiva a relação do estudante com o saber e suas relações consigo, com o outro e com o mundo. Só assim, depois dessa investigação, é possível pensar em documentos orientadores curriculares.

Ademais, segundo o professor, é importante repensar as formações iniciais dos professores realizadas nas instituições superiores, que parecem estar enfraquecidas, no que diz respeito às concepções teórico-metodológicas.

A partir dessa percepção, parece ser fundamental problematizar e investigar quais seriam as fragilidades constatadas pelos professores quanto à formação inicial, e se ainda permanecem no contexto da formação continuada. Um olhar investigativo a essa questão poderia compreender a docência em movimento, com tentativas de aproximação entre a formação inicial e a atuação profissional.

Sobre a importância de ressignificar a formação de professores, Nóvoa (1995) entende que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pela reflexão crítica e “por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 28).

As vozes suscitadas pelos docentes sinalizam algumas tensões e descontentamentos vivenciados, especialmente pelo excesso de burocracia por que passam, dedicando tempo que poderia ser destinado para o planejamento pedagógico; ou ainda, pela promoção automática de estudantes que, mesmo não demonstrando engajamento com as atividades intelectuais, são aprovados. Percebo a insatisfação do professor ao entender que essa situação, muitas vezes, é respaldada pelo sistema educacional.

No propósito de sintetizar possíveis modificações e/ou alterações no referencial curricular, cujos sentidos foram evocados a partir das interlocuções com os sujeitos empíricos desta pesquisa, apresento uma síntese reflexiva pautada em orientações que merecem ser observadas, visando qualificar a elaboração de documentos. Assim, é importante que um referencial curricular apresente:

- a) linguagem clara e de fácil compreensão aos docentes, não sendo tão técnica e evitando o uso de termos e expressões, muitas vezes, desconhecidos do leitor;

- b) concisão e brevidade. Um referencial curricular não pode ser tão extenso a ponto de dificultar a leitura. Informações precisam ser elencadas de modo mais sintético, evitando repetições;
- c) fundamentação teórica explicitando as bases teórico-metodológicas que orientam os saberes expressos nos referenciais curriculares, o que possibilita contextualização e reflexão acerca dos percursos curriculares escolhidos. Muitas vezes, os documentos apresentam apenas referências bibliográficas, sugerindo indicação de leitura;
- d) seleção de saberes que atendem ao desenvolvimento de um currículo formal, bem como ao interesse do estudante. Um referencial curricular significativo precisa ir além de uma lista de conteúdo, ou de um sumário de livro. Nesse sentido, torna-se necessário elencar saberes que atendem aos interesses, às culturas, desejos e necessidades dos estudantes, sem menosprezar os saberes curriculares que constituem o componente curricular. Ou seja, é importante transcender o currículo formal, de modo a considerar, também, porém não só, as diferentes formas de expressão e de comunicação culturais e sociais experienciadas pelo estudante. Assim, tornar-se-á mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores;
- e) temáticas emocionais e sociais. Além dos saberes específicos do componente curricular, bem como dos que atendem aos interesses dos estudantes, questões voltadas às emoções, às atitudes e aos valores podem ser consideradas em um referencial, como uma tentativa de pensar a formação integral do estudante.

Embora muito se invista na construção e na implementação de referenciais curriculares, como tentativa de qualificar a aprendizagem do estudante, é o professor, na sala de aula, quem decide, na maioria das vezes, se os usará ou não. Por conseguinte, é preciso que atribua sentido

significativo a esse documento, caso contrário, é só mais um papel a ser engavetado. Uma das possibilidades – o que não configura garantia – para que o uso do referencial curricular seja validado pelo professor e utilizado em prol do ensino e da aprendizagem do estudante diz respeito à formação continuada, cujas temáticas precisam refletir sobre como transpor didaticamente os saberes técnicos em saberes a serem aprendidos e ensinados. Assim, o que os professores desejam, conforme depoimentos, são formações voltadas à prática de sala de aula, com sugestões que concretizem as possibilidades de aplicação do que está referendado nos documentos curriculares. Ou seja, formações nas quais não se discuta o que deve ser ensinado ou não, mas que visualizem estratégias de implementação, considerando as variáveis existentes no contexto de sala de aula.

A observação sensível para esses elementos pode representar um momento de reflexão crítica para gestores públicos que lideram movimentos de construção de documentos curriculares. Assim, pela voz dos docentes, é possível pensar modos de ressignificar referenciais curriculares, considerando, para tanto, os sentidos atribuídos por eles a esses documentos e sua relação com esse saber.

## **8.5 Ensinar é ir além de um referencial curricular**

Um bom ensino se basta só com os conteúdos, habilidades, objetivos previstos em um referencial curricular? Por certo, ensinar representa muito mais que transmitir os saberes de uma matriz curricular, implica ter desejo de ensinar e se mobilizar para tal. Pressupõe ser sensível para a educação, para os outros (aluno, o próprio professor), a ponto de compreendê-los como sujeitos que se relacionam com o mundo, portanto, com o saber (CHARLOT, 2000).

Desse ponto, enfatizo a existência de uma seleção legítima de saberes curriculares relacionados ao que o aluno precisa aprender essencialmente, considerando sua realidade, seus contextos sociais, culturais, históricos e os vínculos afetivos estabelecidos, pois, segundo Freire (1996, p. 27), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse âmbito, entram valores, atitudes, resoluções de problemas, de conflitos, entre outros.

Ensinar pressupõe, ainda, indagar-se com as dúvidas e as incertezas que rondam o cotidiano escolar, planejando, intencionalmente, formas de transposição dos saberes teóricos para o campo da aplicação, participando de formações, a fim de qualificar seu embasamento teórico-didático-pedagógico, na intenção de buscar estratégias para a resolução dos mais distintos e variados imprevistos.

Considerando os ecos provocados nas narrativas expressas no balanço de saber, problematizo: O que representa ensinar para os professores? Ensinar pressupõe somente seguir um referencial ou algo a mais?

A interpretação dos sentidos atribuídos pelos docentes ao que pressupõe o processo de ensinar possibilita compreender a complexidade de suas margens, transcendendo os limites da relação do ensino com o referencial curricular.

Vou explorar esta questão, centrando-me na síntese dos discursos docentes para compreender o que é esse “algo a mais”. Neste sentido, elejo oito fatores considerados essenciais na relação do docente com o ensinar. Na compreensão desse entendimento, *ensinar* é:

#### 1 – ter desejo de:

- *aprender e ensinar, estudo constante e muito afeto. (Francisca)*
- *perceber o desejo do aprendiz. Nada acontece sem o desejo de quem ensina e de quem aprende. (Flávia)*
- *estar disposto a aprender. Não há uma construção pedagógica efetiva sem o envolvimento afetivo. (Jussara)*
- *transformar e de se transformar. É muito mais que uma matriz, é um ato de amor. (Elisabete)*
- *procurar se adaptar a novos meios e recursos necessários às escolas. (Grasiela)*



## 2 – acreditar no outro...

- *exercer a profissão com o olhar não meramente instrutivo. (Vanessa)*
- *saber lidar com os seres humanos, seus problemas, seus conceitos. (Gilmara)*
  - *saber que sem o sentimento não há evolução humana. (Adriana)*
- *ter sensibilidade e noção do professor para realizar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos. (Cátia)*
- *priorizar o diálogo e o olhar para a realidade, para vivências e para o agora. (Fernanda)*
- *enxergar no outro possibilidades de aprender. É acreditar. É dar significado para o que quero que ele aprenda. (Joana)*
- *acreditar que todo ser humano tem potencialidades e é capaz de aprender. (Marjorie)*
- *ensinar é ajudar a descobrir. É ter uma relação aberta entre as partes. Eu só ensino se o outro deseja aprender. (Patrícia)*

## 3 – engajar-se com o ensino, com a aprendizagem:

- *mobilizar-se para a educação. (Vitória)*
  - *envolver os alunos, a escola, o próprio professor... (Isabel)*
- *ampliar ações dentro e fora de sala de aula para promover uma aprendizagem integral. (Deise)*
- *ter criatividade, entusiasmo, alegria, vontade de fazer com que o conhecimento realmente ocorra. (Amanda)*
  - *ter coragem, se envolver com a aula, instigar a aprendizagem. (Angela)*
  - *encontrar o “algo a mais”: o envolvimento, a seriedade, a ética, o fazer acontecer. É como se diz: “Papel aceita tudo”, precisamos colocar em prática. (Cristina)*

## 4 – estabelecer vínculos com:

- *as relações que estabelecemos e os vínculos são grande parte da aprendizagem que queremos. (Letícia)*
  - *os valores, ética, com situações/conflitos fora da sala de aula. (Sônia)*

## 5 – indagar-se sobre si e sobre o mundo:

- *ensinar exige posicionamento no mundo. Qual o meu projeto de sociedade? Que mundo eu quero para mim e para os outros? Como eu me situo numa sociedade desumana?*
- *ensinar é refletir: por exemplo: passamos tanto tempo estudando a organização dos documentos, mas isso modifica o quê? (Joanilda)*

## 6 – considerar a realidade do aluno:

- *compreender a realidade dos alunos, suas experiências, anseios e desejos. (Francine)*
- *estabelecer relação entre professor-aluno-conhecimento (inclusive de metodologias e técnicas), tempo e espaços adequados, motivação, disposição. (Inês)*
- *valorizar as diversidades culturais, sociais dos alunos. (Jurema)*
- *considerar as características e conhecimentos prévios do público atendidos. (Viviane)*
- *respeitar as minorias. (Raquel)*

## 7 – ter conhecimento teórico-didático-pedagógico:

- *conhecer e exercer autonomia frente a uma matriz curricular pressupõe formas de compreendê-la e, ainda, de colocá-la em prática a partir da concepção de aprendizagem-ensino adotada pelo professor. (Marili)*
- *fundamentar teoricamente, de forma a fazer adequações pedagógicas pertinentes às diferentes turmas. (Margarete)*
- *conhecer a didática, a estrutura da escola, os recursos, a tecnologia, as diferentes metodologias. (Nicole)*
- *elaborar um projeto pedagógico. (Juliana)*
- *ter objetivos claros para saber onde devemos chegar. (Daniela)*
- *refletir sobre a prática e sobre a avaliação. Os moldes que usamos hoje não compreendem tudo o que ensinamos. (Mara)*
- *ir além da medida certa de uma matriz curricular. (Romilda)*

## 8 – ter formação de qualidade:

- *participar de formação continuada dos educadores. (Luciane)*
- *ter uma formação de qualidade. (Gorete)*
- *ter uma formação teórica e pedagógica forte, pois isso te permite criar e adaptar (te torna autônomo no processo). (Vera)*

A relação do docente com o ensinar e os seus diferentes sentidos interpretados anteriormente podem ser expressos na imagem a seguir:



Figura 27 - Sentidos atribuídos ao ensinar



Fonte: elaborada pela autora.

Ser professor pressupõe ser um sujeito que se relaciona com o saber, isto é, consigo, com os outros e com o mundo, articulando e promovendo situações dialógicas que possibilitem aprendizagem para si próprios, para os alunos e para o mundo, tornando-se, assim, um profissional e um ser humano melhor.

Por ser sujeito de seu tempo, o docente traz consigo saberes curriculares, muitas vezes já internalizados, a partir dos conhecimentos construídos desde a formação inicial, passando pela continuada, somados às experiências e histórias da docência. Essas relações ganham sustentação quando as reconheço sistemicamente, sendo que uma não se identifica senão em relação à outra. Assim, uma relação reflexiva do docente com os saberes curriculares perpassa, minimamente, relações com o ensinar, com as emoções e vivências pessoais e atores do processo educativo, especialmente estudante/professor.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Embora estudante e professor sejam concebidos como autores do processo educativo, por uma questão de recorte, esta pesquisa volta seu foco para o docente.

## 9. Afinando vozes e ressignificando narrativas

Há muito sentido naquilo que é sentido por nós. (DUARTE JR., 2010, p. 25)

Na intenção de aprofundar as temáticas sobre os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares e ao processo de ensinar, ambos abordados no balanço de saber, bem como de propagar novos ecos para ressignificar as percepções interpretadas, desafiei-me a realizar um grupo focal com oito professores, que se disponibilizaram, voluntariamente, a participar, por meio de contato indicado nos instrumentos de pesquisa aplicados.

Conforme já descrevi no capítulo que tratou dos procedimentos metodológicos, os professores que fizeram parte da escrita do instrumento de pesquisa semiestruturado e do balanço de saber, em outra circunstância espaço-temporal, e manifestaram desejo de dar continuidade às discussões sobre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa, foram contatados para participar do grupo focal.

As temáticas propostas problematizaram, essencialmente, a relação do docente com o ensino de Língua Portuguesa e com os referenciais curriculares, questões também desafiadas no instrumento de pesquisa semiestruturado e no balanço de saber.

Embora reconheça a grandiosidade das narrativas decorrentes do grupo focal, neste momento, não serão criadas novas categorias de análise, com o intuito de não as repetir, uma vez que as percepções interpretadas nas narrativas vão ao encontro das já apresentadas nos capítulos anteriores, validando, portanto, as análises realizadas, seja na relação com o ensinar, seja nos sentidos atribuídos aos referenciais curriculares.

Assim, os ecos percebidos nas narrativas do grupo focal confirmam o que até então foi descrito e interpretado; todavia, ampliam olhares e percepções para novas investigações, emergindo para deslocamentos que, até então, estavam despercebidos, ou seja, para reflexões sobre efetivas práticas de aulas de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

## **9.1 Ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade: o sentido está naquilo que faz “brilhar o olho”**

Os diálogos que permearam o debate com os professores foram provocados por reflexões como: O que você ensina em Língua Portuguesa? Por que ensina aquilo que ensina? Como você decide o que é importante ensinar? Conte-me sobre suas práticas.

Por certo, essas questões que, aparentemente, são óbvias para o professor, são propulsoras de incertezas e de indagações sobre a prática cotidiana de ensino e de aprendizagem.

Quem de fato diz o que é para ser ensinado? Por que o professor escolhe determinados conteúdos e não outros? De onde parte essa escolha? Será resultado de suas experiências na formação inicial e/ou na continuada, ou, ainda, de outras variáveis, muitas vezes não tão explícitas no currículo formal, como a situação de aprendizagem dos alunos percebida pelo professor? Enfim, que práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa mais se efetivam no cotidiano escolar?

Desde a perspectiva desses questionamentos, provoqueei-me a adentrar nas narrativas dos docentes para buscar sentidos de possíveis compreensões.



*Eu estou em sala de aula direto desde o ano passado. Eu gosto de trabalhar com todos os anos, mas tenho uma paixão especial pelos nonos anos por conta até... sei lá, do diálogo com eles, da interação. Com criança, tu tem que te organizar melhor; com os maiores eu tenho uma linguagem mais próxima. Então, o que eu acho melhor ensinar em Língua Portuguesa... Uma das coisas mais fundamentais, eu digo para eles, é construir essa autonomia, essa independência de analisar, de ver as coisas, de ver a palavra, de ter esse gosto pela palavra. É isso que mais me emociona quando trabalho com eles. Eu tava falando aqui, eu estou lendo contos para meus alunos, então eu seleciono, arbitrariamente, um e outro, ou alguma coisa até que eu queira mais, mas dentro desse gênero, que é o conto, um dos gêneros que eu mais gosto, e eu leio para eles. Eu acho que a maioria nunca recebeu a leitura de um adulto, do pai, da mãe, da professora... um pouco lá na Educação Básica, lá quando pequenos, muito infantis. Então, hoje, com 14, 15 anos, alguém ler para eles, é mágico! Eu tenho uma experiência legal nesse sentido. Então é ensinar esse gosto. Eu, quando vou dar aula, eu acho que me transformo. Eu digo: -Ah, esse é o meu mundo! É perfeito, ele brilha o olho. Se eu conseguir fazer com que eles brilhem o olho, isso é o básico, porque depois, análise sintática, análise morfológica, isso vem. Estar naquele meio com eles é tão lindo; eu acho isso um processo magnífico, porque, para mim, é a alfabetização, continua sendo, para o mundo das letras, e eu tento transferir para eles esta paixão que a língua faz, que é da língua deles, da língua mãe. Isso para mim não tem preço. Eu estou fazendo um trabalho agora de deixar um conto na classe de cada aluno quando chegam pela manhã... (Sílvia)*

As interpretações estabelecidas com o interlocutor empírico, que representa a voz de outros docentes, permitem entender que, muitas vezes, a seleção do conteúdo a ser ensinado é realizada a partir do que o professor gosta e considera importante para a aprendizagem do estudante. Especificamente, para essa professora, o contato com a literatura, por meio da leitura do gênero conto, possibilita “brilhar o olho” do estudante e, em decorrência, do professor. Ao ensinar o que gosta, a docente se “transforma”. Logo, as práticas de ensino de Língua Portuguesa voltam-se para o gosto e a paixão pela literatura.

Mas, novamente, me questiono: Por que foi escolhido conto literário, e não outro conteúdo? Imagino que a escolha se deva ao gosto da professora por esse saber. Assim, embora existam conteúdos previstos em referenciais curriculares, elencados por trimestre e ano, muitas práticas de ensino são eleitas a partir da preferência do professor por determinado objeto de saber.

No momento em que escrevo essa constatação, surge-me uma nova indagação: Em que medida a subjetividade docente interfere na seleção dos saberes curriculares a serem ensinados na escola? Não entrarei no detalhamento dessa questão, devido ao limite desta pesquisa, no entanto, considero uma valiosa temática investigativa.

No discurso, novamente, práticas de leituras literárias são destaques ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

*Quem é que alimenta os Anos Finais? Isso que se peca em Língua Portuguesa, no geral, no padrão. Os Anos Finais são esquecidos com a hora do conto, com a leitura privilegiada em sala de aula pelo professor, com as rodas de leitura, sabe? Acaba virando aquela coisa mecânica, a necessidade de criar a sistematização, de ensinar aquela análise sintática, não que não se faça isso. É um grande desafio. (Maria)*

Segundo a interlocutora, é importante proporcionar aos estudantes variadas situações de aprendizagens voltadas à leitura literária, as quais, muitas vezes, restringem-se aos anos iniciais pelo fato de os professores considerarem os estudantes de 6º a 9º anos já leitores autônomos. Desse modo, para a docente, é imprescindível que a leitura prevaleça nas aulas de Língua Portuguesa muito mais que o ensino memorizado e classificatório de classes morfológicas e de termos sintáticos.

*Mas o professor tem que se dar conta, porque assim ó, eu sou gramaticueira, adoro uma análise sintática, eu sou apaixonada. E ela é importante, mas assim ó, com o tempo, tu vai vendo tudo isso aqui junto com aquilo ali. E isso é uma maturidade profissional de observação e de sutileza, que isso é teu, isso é tua própria evolução [...]. Eu, coitados, tenho pena dos meus primeiros alunos porque a gente vai evoluindo, mas isso tu tem que ter uma capacidade de percepção muito grande. Tu tem que tá verdadeiramente ali dentro e ver como é que funciona a coisa e daí tu vai vendo prioridades aqui, vai abrindo umas brechas ali. E hoje eu sou uma professora totalmente diferente daquilo que eu fui, e espero mudar muito mais, melhorar muito mais e ter mais capacidade de percepção porque todo dia é diferente. (Sílvia)*

Compreender a importância de práticas de ensino orientadas à leitura literária não é um processo tão simples para os professores. Desenraizar-

se de um ensino que prima pelo reconhecimento da nomenclatura de termos e vocábulos, segundo a docente Sílvia, exige “maturidade” e “percepção”. Esses dois elementos, ao meu ver, não desconsideram o ensino de gramática, mas o concebem como inerente e constituinte dos processos de leitura e escrita. Ou seja, não se trata de não ensinar gramática, mas de ensinar os recursos linguísticos necessários para ler e escrever, não com o propósito de decorá-los, mas de aplicá-los em situações de uso efetivo da língua.

*[...] trabalhar referências das obras, fake news... Isso é também Língua Portuguesa. (Lurdes)*

Reconhecer que “com o tempo, tu vai vendo tudo isso aqui junto ali” retrata a percepção sutil da professora em compreender que a gramática pode estar na leitura de um conto, por exemplo. Sem dúvida, as experiências cotidianas transformam as práticas docentes de ensino, possibilitando escolhas do que realmente é importante que o estudante aprenda; logo, o ensino é decorrência dessa constatação.

A narrativa a seguir corrobora o fato de pensar aprendizagem vinculada ao ensino, ou seja, reconhecer a estreita relação entre a finalidade educativa (para quê?) e o conteúdo ensinado (o quê?).

*Pensando nessa trajetória do que a gente decide, o que acha que é importante, entendo que tu, enquanto professor, tu tem que ter muita segurança do por que eu estou dando esta aula? Por que eu estou querendo ensinar essas coisas? Por que eu acho importante isso? Quando eu comecei a aplicar isso na minha vida, isso foi melhorando significativamente meu relacionamento com os alunos, porque quando eles pediam: “por que tem que fazer isso aqui?” Tem que fazer isso aqui por aquilo e para aquilo. E eu desapeguei um pouco daquela questão do tipo eu tenho que seguir o livro didático, eu tenho que fazer isso... Então o livro didático, para mim, eu pego um texto uma vez ou outra, é uma ferramenta. Só que isso é questão de maturidade do professor, de saber por que ele tá ensinando isso, e isso é uma responsabilidade grande. (Fernanda)*

O professor, ao ter clareza dos seus objetivos e de suas escolhas nas práticas de ensino, assume uma postura autônoma e emancipatória para optar por aquilo que entende ser essencial à aprendizagem do

estudante, de modo a não aceitar a condição de alienação frente ao ensino dos saberes curriculares. A conscientização dos saberes necessários à aprendizagem empodera o professor a tomar decisões e a realizar escolhas curriculares.

Além disso, a questão da “maturidade” na docência é apontada nas narrativas anteriores como resultado da vivência em sala de aula. Essa constatação leva-me a compreender ainda mais que a relação com o saber perpassa a relação consigo, com o outro e com o mundo, isto é, relação com as experiências e histórias de vidas singulares e sociais do docente consigo próprio, com os alunos, com as práticas de ensino e de aprendizagem que envolvem o cotidiano escolar.

*A questão fundamental, no meu ponto de vista, da Língua Portuguesa: leitura, só que leitura num sentido amplo, a leitura, junto, embutido nisso, a compreensão e a interpretação, o estabelecimento de relações. E só isso já dá muita aula... Então quando eu começo com meus alunos, sejam eles... eu trabalho nesse ano com os sextos anos, e eu estou reencantada, porque eu já estive encantada e estou de novo, porque eles são mais afetivos, eles são mais encantados e quando tu falou quase que eu disse: -os professores não tiraram ainda o encantamento, depois eu fiquei quieta, tem muita profe aqui, e eu, inclusive.*

*Mas assim, quando eu começo com meus alunos, eu já digo nós vamos trabalhar Língua Portuguesa. Língua Portuguesa não é o livro didático. Língua Portuguesa é falar, ouvir, ler e escrever. Tudo o que for necessário para dar conta disso, eu trago para minha sala de aula, independentemente, se eu estou trabalhando com um sexto ano, sétimo, oitavo ou nono ano.*

*Claro, como tu vai trabalhar Língua Portuguesa, se tu não vai trabalhar gramática? Mas ela não precisa ser aquela que o livro didático traz em determinado ano. Eu tenho um aluno que eu preciso retomar conteúdos básicos de acentuação. Eu não posso dizer para ele, isso não é comigo, já passou o ano que tu deveria saber. Da mesma forma, eu tenho um menino que me perguntou e tal, tal coisa, daqui a pouco eu estou explicando para ele assuntos que eu deveria tá explicando no sétimo ano.*

*Como é que eu vou dizer para ele não, não, não, espera dois anos que, depois de anos, tu pergunta para a professora que tu tiver. É no momento, naquele momento.*

*Então o que eu faço, eu trabalho a gramática dentro desta leitura, dentro desta produção textual, dentro daquilo que vem naquele momento, e aí a gramática aflora, porque ela está dentro da fala, dentro do texto. Como que ela não vai aflorar? E eu estou pouco me importando se alguém vai me cobrar. Eu dou aquilo que entendo que vai realmente ter sentido para ler, compreender, interpretar e produzir.*

*Gêneros textuais? Todos. Eu amo todos. Sou apaixonada por crônica. E muita poesia. Aí vem todo amor e encantamento. (Judite)*

Os desdobramentos narrativos dialogam com a perspectiva de uma organização de saberes curriculares elencados a partir das necessidades e curiosidades dos estudantes. Isso significa que a professora não se restringe a seguir um roteiro curricular previamente sistematizado, seja um referencial curricular ou um livro didático. Suas práticas de ensino pautam-se em significativos eixos de Língua Portuguesa: leitura, nas dimensões de compreensão e interpretação,<sup>32</sup> e produção oral e escrita, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais da Educação de Caxias do Sul.

Por sua vez, a gramática é utilizada, segundo a professora, para efetivar o uso dessas práticas de linguagem. Nesse sentido, a docente afirma não ter receio quanto à cobrança por outros conteúdos, pois tem clareza do que, de fato, tem sentido para os estudantes.

Dito isso, entendo que a interlocutora, esclarecida do que rege os documentos curriculares oficiais, adapta-os e constrói o seu próprio referencial curricular, considerando os saberes curriculares que atendam aos interesses dos estudantes, bem como às suas necessidades de aprendizagens. Assim, as práticas de ensino circulam por esse viés, não se fixando à estrutura e à organização de um referencial curricular padrão.

No que diz respeito ao registro escrito do planejamento curricular, a narrativa a seguir esclarece:

*Um dia na sala dos professores, uma colega disse: “- gente, eu estou tão feliz, porque eu entreguei o caderno para minha coordenadora e não tinha um errinho”. Parabéns para a professora, mas é esse o nosso objetivo, gente? É fazer registro certinho para entregar ou sentar alegre e dizer: “- gente, hoje eu tô feliz porque dei uma boa aula; o meu aluno aprendeu; eu saí acreditando”. Isso me faz feliz, não a burocracia. (Judite)*

A narrativa problematiza: Para que serve o planejamento de aula? Para agradecer a coordenadora pedagógica, que o avalia como certo ou

---

<sup>32</sup> No âmbito desta investigação, as etapas de compreensão e interpretação são entendidas como processos constituintes da leitura.

errado, ou para planejar uma aula que efetivamente possa ser aplicável? Ou, ainda, para que direções estão indo os esforços do professor: para a burocracia pedagógica ou para a aprendizagem do estudante?

De fato, conforme as percepções interpretadas, o registro do planejamento é importante, mas não deve ser o cerne das práticas de ensino.

*Se a coordenação é omissa, o planejamento fica só burocrático. Muitos colegas enxergam o trabalho da coordenação como fiscalização, como alguém que vai olhar o que o professor está trabalhando. Muitos professores são resistentes.*  
(Roselei)

Nesse sentido, segundo as narrativas, a presença do coordenador pedagógico pode ser um diferencial que contribui na articulação e na viabilização do planejamento do professor, desde que esse não considere somente as questões burocráticas e olhares fiscalizadores, mas também as diversas práticas de ensino desenvolvidas pelo professor e suas efetivações no campo da sala de aula, em prol da aprendizagem do estudante.

Embora as narrativas interpretadas configurem-se como um recorte do pensamento docente, é possível sintetizar algumas reflexões percebidas quanto ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade:

- a) os professores consideram essencial desenvolver práticas de ensino voltadas à leitura literária, como forma de incentivar o gosto e a fruição pela literatura;
- b) as práticas de ensino de Língua Portuguesa destinam-se à aprendizagem das mais variadas e diferentes formas de leitura (compreensão e interpretação) e de produção textual (oral e escrita);
- c) os saberes gramaticais são legitimados pelos professores como instrumento para realização das práticas de linguagem, cujo viés volta-se à leitura e à produção, não à memorização e à classificação de termos e vocábulos;
- d) os referenciais curriculares são orientadores do planejamento docente, porém eles não se sustentam por si sós. Assim, há uma certa relação de autonomia do docente com o uso

desses documentos, de modo que o professor se sente confiante para flexibilizar o planejamento, a fim de atender às necessidades escolares e aos interesses dos estudantes.

- e) o planejamento docente tem o propósito maior de contribuir com a aprendizagem do estudante. Por conseguinte, esse não pode ser ofuscado pelas funções burocráticas e suas finalidades; e
- f) o coordenador pedagógico, se estiver engajado com finalidades educativas que visam a boas práticas de ensino e de aprendizagem, pode ser um elo entre o planejamento curricular e sua viabilização efetiva em sala de aula.

Após a realização de uma análise interpretativa acerca dos resultados pautados na relação do docente com o saber, em dimensões que perpassam a relação com as emoções, com o ensinar, com os referenciais curriculares e seus deslocamentos para a formação continuada e para o currículo, no próximo capítulo, parte final desta tese, retomo a problemática desta investigação e sistematizo os principais achados da pesquisa.



## Considerações finais

Provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto [...]. Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados [...]. Tenho um arrepio de medo. Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. (LISPECTOR, 1995, p. 25-29)

As dúvidas e incertezas que se mesclam na tentativa de conclusão desta investigação, ao mesmo tempo que expressam a incompletude do objeto de pesquisa, retratam inquietações acerca de saberes construídos e tecidos ao longo de um processo de reflexão e compreensão envolvendo a noção da relação com o saber.

Olhar para trás e perceber o percurso investigativo permite-me compreender o processo que percorri na trajetória acadêmica, reconhecendo-me como alguém que ainda tem muito a trilhar na construção de novas aprendizagens.

Nesse itinerário de pesquisa, há algo que me mobiliza diariamente: ser professora. Reconhecer-me como uma docente que se constitui nas e com as experiências do cotidiano escolar enche-me de satisfação e de valorização à educação. Pesquisar sobre os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, da qual faço parte, possibilitou-me, como afirma Charlot (2005, p. 14), trabalhar “com um pé na teoria e outro na experiência direta” dos professores.

Embora tenha assumido um certo distanciamento na análise das narrativas docentes, de modo a não interferir nas percepções interpretativas dos interlocutores empíricos, não há como negar a força emotiva que me encharcou durante toda a escrita, principalmente por pesquisar algo que tem sentido para mim. Penso que, neste princípio, já tenho indícios da teoria da relação com o saber, em que o desejo e o engajamento pelo objeto de estudo, a todo momento, se relacionam comigo (professora-

pesquisadora), com os outros (colegas professores, estudantes, referencial curricular) e com o mundo (processo educativo como um todo).

Essa tríade de relações ultrapassou os limites da investigação acadêmica, tornando-se parte de minha constituição humana. Ou seja, a forma de compreender minha existência, minha atuação pessoal e profissional encontra eco nas relações que estabeleço comigo e com o processo de ensinar. Nesse sentido, a noção da relação com o saber retrata entendimentos sobre ser e estar no mundo, ressignificando concepções e compreensões humanas.

Desse entendimento, percebo o processo de transformação pelo qual foram se delineando o problema desta pesquisa e seus objetivos, à medida que eu me relacionava com a teoria, com as narrativas docentes, com a multiplicidade de vozes e sentidos que evocavam das intepretações.

Quando elaborei as questões do instrumento de pesquisa, formulei-as na intenção de saber o que faz bater o coração dos professores mais forte, o que dá mais medo, o que os mobiliza a ensinar Língua Portuguesa.

Por certo, inicialmente, essas indagações foram provocadas mais por curiosidade que por objeto de investigação, visto que o cerne da questão estaria nos sentidos atribuídos aos referenciais curriculares, os quais evoquei no balanço de saber e no grupo focal. Para esses, elaborei situação enunciativa específica, considerando o interesse em compreender as narrativas que o originariam.

Nesse sentido, faço uma alusão metafórica do processo de pesquisa vivenciado à estrutura de uma narrativa, cuja situação inicial marcou-se pelo equilíbrio das certezas, definidas a partir da delimitação do objeto de estudo. No entanto, com o desenvolver do enredo, ou seja, a partir da análise e da interpretação dos dados empíricos, uma força transformadora desacomodou as certezas iniciais, cedendo lugar aos ecos percebidos, cujas ações desenvolvidas, no decorrer da narrativa, orientaram para este desfecho.

Eis que falas preciosas emergiram, especialmente quando se tratou das emoções dos professores e da mobilização para o ensinar. Dito isso, compreendi que, antes de entender a relação dos professores com os

referenciais curriculares, precisava adentrar nas relações do docente consigo mesmo (relação com as emoções) e com o ensinar (relação com o outro e com o mundo). Assim, os sentidos atribuídos aos documentos curriculares passaram a ser um desdobramento do modo como o professor vê, sente, age, ensina e concebe educação e suas margens.

Compreender a relação do docente com os saberes curriculares previstos em referenciais pressupõe entender, antes de tudo, as emoções mais latentes que circundam o cotidiano docente, bem como os sentidos que o mobilizam a ensinar. Por conseguinte, ao legitimar essas relações no corpo da pesquisa, entendo que minhas lentes investigativas ampliaram a compreensão de como o docente se relaciona com o saber, especialmente nos deslocamentos que retratam dimensões das emoções, do ensinar, da formação continuada e dos referenciais curriculares. É sob essa perspectiva que se justifica o título desta tese: A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública.

Assim, no âmbito desta pesquisa, tratar de referencial curricular implica pensar no que os docentes são, sentem e fazem; no que os mobiliza a ensinar; nos sentidos atribuídos à atividade docente, buscando entender seus porquês e suas consequências. Essas relações, por sua vez, estão imbricadas, a ponto de serem interpretadas como constituintes das relações do docente com o saber.

Diante do que foi exposto, ressalto aspectos importantes da pesquisa, cujo problema delimitou-se em compreender que sentido(s) os docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul atribuem aos documentos curriculares intitulados Referenciais da Educação de Caxias do Sul, caderno 3 – Planos de Trabalho, e ao ensinar?

Durante o processo de investigação, observei que os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares perpassam pelas relações que esses estabelecem com a educação, com o ensino, com a aprendizagem dos estudantes, com a formação continuada, com o currículo de Língua Portuguesa, entre outras. Por conseguinte, não há como pensar a relação do docente com os documentos curriculares sem

antes conhecer um pouco mais este professor, compreendido como um sujeito que se relaciona com o saber (Charlot, 2000).

Nessa perspectiva, a partir das percepções em relação às 109 narrativas docentes, construídas a partir dos instrumentos de pesquisa e interpretadas sob a análise textual discursiva, fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2007), emergiram temáticas relacionadas às emoções, ao ensinar, à formação continuada, aos referenciais curriculares e às práticas curriculares de Língua Portuguesa.

No que tange à relação dos docentes com as emoções, especialmente o que faz bater o coração mais forte na educação, fica evidenciado que os sentimentos evocados nas narrativas apontam, em primeiro lugar, para a aprendizagem dos estudantes, especialmente em situações de avanço e de sucesso escolar, como fator de realização. Em seguida, as narrativas retratam satisfação do docente, ao perceber que, por meio da educação (o que pressupõe, entre outros aspectos, escola, ensino, aprendizagem), o sujeito se transforma significativamente (tanto o estudante quanto o professor). Em decorrência, observam-se o reconhecimento profissional e a realização por exercer uma atividade que permite estar com pessoas.

Por certo, o que faz bater o coração mais forte na educação encontra eco na relação que o docente estabelece com o outro, mais especificamente com seu estudante e com o objeto de conhecimento que ensina. Perceber a aprendizagem de seu aluno e sentir que sua ação faz a diferença é um dos móveis que incentivam o professor a continuar acreditando na educação. Para tanto, retomo Charlot (2000, p. 55), ao conceber que móbil “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”.

Como um paradoxo às emoções pelas quais o coração bate mais forte, o professor também evoca os medos que sente na esfera educacional. Neste sentido, a pesquisa mostrou que os medos mais apontados referem-se à desvalorização profissional; à percepção da desmotivação de muitos estudantes e ausência de desejo de aprender; à sensação de estar inserido

em uma sociedade anestesiada e alienada às situações educacionais; e ao excesso de registros burocráticos escolares exigidos.

Todos esses medos são orientados pelas relações que o docente estabelece com o mundo que o cerca, isto é, com seu cotidiano escolar, com suas vivências de práticas de sala de aula, com suas percepções de (des)valorização à profissão e à educação, quer pelos estudantes, quer pelas famílias, quer pela sociedade.

Ao mesmo tempo que o coração bate mais forte pela aprendizagem do estudante e pelo reconhecimento profissional, a ausência desses provoca medo ao docente. São realizações e ausências que se complementam quando o assunto diz respeito às emoções.

Sentir-se solitário no engajamento pela educação é motivo de preocupação ao professor, que, muitas vezes, não encontra apoio na família, nos gestores e na sociedade. Por sua vez, perceber que esses o julgam, por meio de discursos condenatórios e fiscalizadores, faz com que o professor reflita sobre a desvalorização do professor, cuja materialização se efetiva na falta de respeito, na intolerância, no pouco investimento e baixo incentivo à educação. Nesta continuidade, compartilho o pensamento de Charlot (2013), ao explicitar que a educação não se faz “sem exigências, normas, autoridade. Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível” (CHARLOT, 2013, p. 120).

Ficam evidenciados medos que retratam preocupação e comprometimento do docente com a educação, de modo a se sentir, muitas vezes, anestesiado, não sabendo mais como lutar pela educação. No entanto, esses medos não podem ser paralisantes e imobilizadores de pensamentos e atitudes reflexivos.

Quando interpretados os sentidos que mobilizam o professor a ensinar Língua Portuguesa, algumas possibilidades foram apontadas, entre elas: a) a paixão pelos saberes desse componente curricular; b) o prazer de ensinar os saberes aos estudantes; c) o entendimento de que ensinar Língua Portuguesa representa uma arte de modelar palavras; d) o desejo de que os saberes aprendidos e ensinados, especialmente leitura

e escrita, contribuam para a formação de estudantes críticos, reflexivos, capazes de transformar a si próprios e à sociedade em que vivem.

Segundo Charlot (2000, p. 47), não “(...) há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo”. Nesse entendimento, o docente é concebido como um sujeito que se relaciona com o saber, portanto, um sujeito de desejo. No caso dos professores de Língua Portuguesa, o desejo manifesta-se, primeiramente, por uma relação consigo, marcada pela paixão em lecionar os saberes curriculares, compreendidos como uma arte a ser moldada por meio da leitura e da escrita. Aliado a esse desejo próprio, a maioria dos docentes afirma sentir prazer em ensinar os saberes aos estudantes, o que pode ser configurado como uma relação com o outro, na perspectiva da relação com o saber. Por fim, os professores entendem que os saberes curriculares de Língua Portuguesa favorecem o desenvolvimento da criticidade, da reflexão, contribuindo, portanto, para a transformação dos estudantes e do mundo que os cerca, por meio da linguagem. Sob essa perspectiva, entendo que os sentidos atribuídos pelos docentes ao ensino de Língua Portuguesa dialogam com a relação com o saber, no âmbito das relações consigo, com o outro e com o mundo.

Ademais, percebo que os sentidos atribuídos ao ensinar transbordam a acepção profissional e adentram no compromisso humanizador e sociopolítico desse docente que ainda está na sala de aula e tem esperança em uma educação constituída pela mobilização do estudante para o conhecimento.

A pesquisa mostrou, além disso, que a maioria dos entrevistados, embora reconhecendo as contradições percebidas na profissão, ainda optaria pela docência de Língua Portuguesa, no contexto atual.

Compreender que a decisão pela docência não é uma falta de opção pode indicar, principalmente, o gosto e o prazer de ensinar a língua materna, especialmente por ser ela o elemento constituinte das interações humanas. Nesse viés, há uma certa identificação do docente com os saberes linguísticos, os quais, no desempenho profissional, proporcionam-lhe realização.

A percepção de que a condição de ser professor permite estar com pessoas, e, portanto, pressupõe aprendizagem contínua, é outro motivo que justifica a escolha pela docência de Língua Portuguesa.

No entanto, nem todos os professores optariam pela docência novamente, muitas são as incertezas e as desistências, principalmente pela situação de desvalorização profissional que o professor vem enfrentando diariamente; por situações de desinteresse do aluno pela aprendizagem; pelo cenário de violência com o qual se depara no cotidiano escolar; ou ainda pelas cobranças de registros burocráticos que lhe são exigidos em tempo que poderia ser destinado ao planejamento de aulas.

Ao tentar compreender a relação do docente com o ensinar, adentrei nas formações continuadas e nas suas contribuições para a prática escolar. Por esse viés, muitos professores afirmam existir um distanciamento entre o que a teoria aborda na formação e a prática de sala de aula. Desse modo, busquei em Charlot (2012) esclarecimentos que me foram caros para entender um pouco mais o que parece ser, muitas vezes, dois mundos diferentes: o do formador e o do professor de escola, uma vez que, segundo o autor, não podem ser concebidos na perspectiva de diálogo entre teoria e prática, mas sim na existência de dois tipos de teorias: uma ancorada na prática; outra “no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências” (CHARLOT, 2012, p. 110).

Ancorada no pensamento de Charlot sobre a inexistência de diálogo entre teoria e prática e em percepções interpretadas a partir das narrativas docentes, penso que alguns aspectos precisam ser considerados, especialmente por gestores públicos, acerca da formação continuada para professores:

- a) formações em grande número, no formato de plateia, têm menos chance de se aproximar das expectativas do professor e das necessidades por ele vivenciadas;
- b) formações organizadas e orientadas por professores de escola, com atuação em sala de aula, ou com metodologia de pesquisa-ação, talvez consigam aproximações entre o discurso e a ação efetiva; e

- c) propostas de formação continuada que envolvem reflexão e autoria dos professores na construção e na ressignificação de práticas de ensino tendem a engajá-los, despertando-lhes desejo de ensinar e de aprender.

Considerando a atenção dada às formações continuadas, cujas pautas voltam-se a discussões curriculares, no cenário nacional e local, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, permito-me indagar, embora não seja a proposta desta investigação: Que sentido tem para os professores participar de formações que visam discutir saberes que devem ser ensinados e aprendidos no contexto escolar? Em que medida os professores, nessas formações, sentem-se protagonistas desse processo de reestruturação curricular?

Parece-me interessante evidenciar que, antes de serem deflagradas discussões curriculares que tratam do que deve ser ensinado, é importante compreender como o professor se relaciona com o saber, com o ensinar, com a formação e com seus desdobramentos para o cotidiano escolar. Foi esse o itinerário que procurei realizar nesta tese.

Seguindo esse percurso investigativo, procurei compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares. Por certo, percebi que a maioria dos professores entende ser necessária a existência de documentos curriculares, tendo em vista o propósito de as escolas adotarem uma linha comum de organização curricular, que orienta os saberes a serem aprendidos e ensinados aos estudantes.

Com base nas interpretações das narrativas, identifiquei que os professores refletem criticamente sobre os saberes elencados no referencial, sentindo-se autônomos para se movimentarem nas escolhas do que deve ser ensinado a partir do que está elencado no documento, tomando decisões a partir da realidade escolar vivenciada.

Constatai, ainda, que muitos professores assumem a posição de leitores, não de autores do documento, fato esse que pode explicar as poucas sugestões de alterações ao referido material, representando um certo grau de passividade por parte dos professores. Nesse sentido, pareceu-me que uma grande parcela dos docentes não se sente autorizada

ou com propriedade para modificar o que está escrito no referencial. No entanto, as narrativas explicitam que, na prática de sala de aula, as transformações acontecem necessariamente, isto é, embora o referencial curricular seja considerado um guia, o professor precisa adaptá-lo às situações do cotidiano escolar.

Por sua vez, os que sugeriram alterações indicam a necessidade de o documento apresentar uma linguagem menos complexa, de fácil compreensão; uma organização textual mais sintética, menos repetitiva acerca das habilidades e dos conteúdos, de modo a facilitar sua identificação no momento do planejamento; e a presença de uma abordagem teórica que fundamente os pressupostos dos referenciais curriculares.

Entendo que os apontamentos elencados pelos docentes podem contribuir com gestores educacionais que organizam propostas de construção de referenciais curriculares, uma vez que representam a voz e a necessidade de quem efetivamente está na sala de aula e a quem, de fato, destinam-se os documentos.

Embora a maioria dos professores aprove a existência de um referencial curricular, por ser um norte, um orientador dos saberes a serem ensinados e aprendidos, percebi que as práticas de aula de Língua Portuguesa se organizam independentemente da existência do referencial curricular. Ou seja, o professor já tem pré-determinado o que ensinar, cuja definição é realizada a partir dos saberes construídos na formação inicial, das concepções de mundo, de ser humano, de educação, de ensino e de aprendizagem que construiu ao longo da atividade docente, bem como do próprio desejo e gosto.

Por mais que os docentes atribuam importância à existência do referencial curricular, o ensino não pode ser reduzido ao cumprimento desse documento. Por conseguinte, ensinar, para o professor, vai além dos referenciais curriculares, pois pressupõe: ter desejo, acreditar no outro, engajar-se com o ensino e com a aprendizagem, estabelecer vínculos, indagar-se, considerar a realidade do aluno, ter conhecimento teórico-didático-pedagógico e formação de qualidade.

Ademais, quando os docentes são provocados a pensar suas práticas de sala de aula e sua concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, eles as citam considerando a realidade escolar, os interesses, as necessidades dos estudantes e os conteúdos que eles, professores, consideram essenciais que esses aprendam. Quando problematizado o que ensinam e por que ensinam aquilo que ensinam, em nenhum momento os docentes referem ensinar determinado conteúdo porque está previsto no documento padrão curricular. Provavelmente, essa percepção possa ser explicada pelas finalidades educativas concebidas pelo docente acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ou seja, os saberes desse componente curricular são definidos a partir das finalidades que expressam a concepção de sujeito que o professor quer formar, sua concepção sobre o ensino de língua, bem como o reconhecimento dessa para a formação humana e social do discente e, em decorrência, do docente.

Minha intenção ao problematizar essa questão foi justamente compreender se os saberes curriculares que os professores ensinam vinculam-se diretamente aos referenciais ou não. E, ainda, ensinam porque acreditam nesses saberes ou porque alguém disse que é para ensinar?

Nesse sentido, considero que os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, embora legitimem a existência do documento como sendo um norteador macro dos saberes a serem ensinados, demonstram autonomia no uso do referencial, tomando decisões do que efetivamente pode ser aplicado em sala de aula, com as devidas transformações para a prática.

Penso que os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares transitam no âmbito do entendimento acerca da importância do documento, uma vez que esse apresenta uma organização de saberes que orientam a aprendizagem e o ensino. Todavia, ao mesmo tempo que o professor o concebe como necessário, não o elege como definidor único dos saberes a serem ensinados.

Assim, embora o referencial curricular seja considerado pelos professores um guia orientador, não é concebido como uma prescrição imposta, visto que afirmam ter autonomia e emancipação nas escolhas

do que deve ser ensinado e aprendido, tendo em vista os interesses, as vivências dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar.

Se o professor não sente necessidade de usar o referencial curricular no planejamento de suas aulas – não o percebe como necessário na atividade de ensinar –, logo, a função desse documento será o cumprimento de registro pedagógico, configurando-se, muitas vezes, em um trabalho alienado. No entanto, se o professor atribui sentido a esse material, o engajará na atividade de ensino, sentindo prazer em ensinar os saberes elencados nesse documento. Como diz Charlot (2013, p. 146), um engajamento efetivo pressupõe atividade, sentido e prazer. Esses “(...) são os termos da equação pedagógica a ser resolvida”.

Ademais, entendo que o sentido atribuído pelos professores aos referenciais curriculares e ao ensinar pode ser compreendido, do ponto de vista epistêmico, a partir das três figuras do aprender propostas por Charlot (2000):

- a) apropriar-se de objetos-saberes: saberes curriculares sistematizados em documentos;
- b) dominar as atividades: exercício de ensinar, transformação dos saberes previstos no referencial curricular em práticas de sala de aula;
- c) apropriar-se de dispositivos emocionais: ser responsável, sensível e autônomo para selecionar e tomar decisões na escolha de saberes já definidos historicamente pela humanidade, adequando-os ao que faz sentido e tem valor aos estudantes e à escola, com o propósito de contribuir para a transformação de si, do outro e do mundo.

Para o docente, o ensino de Língua Portuguesa é compreendido a partir daquilo que considera importante e necessário que o estudante aprenda, isto é, leitura e produção, cujo propósito é contribuir para a transformação da vida dos estudantes, do mundo. O professor acredita que a aprendizagem de determinados saberes de Língua Portuguesa possibilita ao estudante o desenvolvimento do pensamento reflexivo e argumentativo, de modo que consiga aplicá-los, com autonomia, na

resolução de situações-problema, para, assim, melhor compreender e transformar a si mesmo, aos outros e ao mundo que o rodeia.

Para tanto, as práticas de sala de aula são planejadas e ministradas muito além do que está previsto em um referencial curricular. O que o professor elege para ser ensinado ultrapassa os limites de um documento, articulando os conteúdos às condições sociais da aula e ao desenvolvimento humano. Nesse aspecto, o sentido que o professor atribui à aprendizagem do estudante filia-se ao que é fundamental para a sua transformação pessoal, profissional e social.

Além disso, a partir das interpretações das narrativas, compreendi que, muitas vezes, as práticas de ensino de Língua Portuguesa também são orientadas pelos gostos dos professores por determinados saberes, por exemplo, leituras literárias de determinados gêneros, cuja definição pauta-se pela escolha realizada pelo professor, independentemente da organização elencada no referencial curricular.

Propor discussões curriculares envolve perceber como o professor se relaciona com o saber. São experiências, vivências, emoções, desejos, tanto dos docentes quanto dos discentes, que se mesclam aos saberes organizados e elencados no referencial curricular, no propósito maior de contribuir com o desenvolvimento humano. Assim, é a soma de todos esses constituintes que se traduz em práticas de sala de aula.

Nesse sentido, não basta só pensar a construção e implementação de referenciais curriculares que orientam o que deve ser ensinado, é fundamental conhecer quem é o professor, quais são seus desejos, suas mobilizações, como ele concebe o processo de ensinar e o componente curricular que leciona, enfim, como ele interpreta o mundo e como se relaciona com o saber.

Desse entendimento, ousou apontar caminhos para propostas de formação continuada que versam sobre estudos curriculares. A meu ver, formações para professores, antes de tratarem sobre o que deve ser ensinado, devem buscar compreender quem é o professor, sujeito de saber, quais são seus desejos, mobilizações, como ele concebe ensino e aprendizagem, bem como as práticas de sala de aula.

Assim, a partir da tessitura analítico-interpretativa realizada nesse itinerário investigativo, retomando os objetivos e o problema que nortearam esta pesquisa, compreendo que minha tese pode ser assim expressa: os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que se entrelaçam às emoções dos docentes, às travessias que os mobilizam a ensinar, à formação continuada, ao currículo de Língua Portuguesa e aos deslocamentos para as práticas de sala de aula.

Com olhos que não se encerram para a pesquisa e para a escola, com inquietações que se delineiam, inclinando-me a novos desejos e mobilizações, lanço algumas indagações, com o propósito de provocar outros engajamentos e sentidos.

- a) é possível estabelecer uma correlação de eficácia do ensino e da aprendizagem atrelada ao uso de um referencial curricular?
- b) em que medida a existência de referenciais comuns curriculares e planejamentos docentes orientados por esses documentos contribuem para melhorias nas práticas de ensino e de aprendizagem?

São explosões de ideias que podem ser acolhidas por pesquisadores que desejarem mobilizar-se nesta proposta encantadora e desafiadora.



## Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3*, de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 2/2015*, de 09 de junho de 2015. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_s](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-df&Itemid=30192) lug=agosto-2017-df&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAXIAS DO SUL. *Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 2* / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: [educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/](http://educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/). Acesso em: 14 abr. 2018.

CAXIAS DO SUL. *Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 3*. / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice

Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: [educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/](http://educacao.caxias.rs.gov.br/index.php/publicacoes/). Acesso em: 12 mar. 2017.

CAXIAS DO SUL. *Parecer CME nº 070*, de 08 de dezembro de 2015.

Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

CHARLOT, Bernard. «Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre?», Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, In: GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?* Paris, Casterman, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Editada por Ana P. Carneiro Renesto.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Élisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris: A. Colin, 1992.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

DESCARTES, René. *Meditações*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Os Pensadores).

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v. 131.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

DUARTE JR, João-Francisco. *O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (orgs.). *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. Curitiba: Editora CRV, 2014. (p. 217-236).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In:

PIMENTA, S.G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo, Siciliano, 1992.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da estrela*. 23ª. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MARCONDES, Maria Inês. *O papel político do professor: dimensão de uma prática reflexiva*. Revista de Educação AEC. Brasília: AEC, v. 26, n. 104, p. 35-44, jul/set 1997.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru/São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

MOTTA, Fernando; PRESTES, Carlos; PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Pioneira, 2004.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. 13, ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

NODARI, Paulo César. Educação, cultura e cidadania. In: CESCUN, Everaldo; NODARI, Paulo César. *Temas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, junho, 2003a.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo, SP: Cortez, 2003b.

PAIS, José Machado.; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

PAVIANI, Jayme. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e implicações pedagógicas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLATAO. *O Sofista*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1983.

REGO, Teresa; BRUNO, Lucia. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 3ªed. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2003.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2012.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010a.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim. (Orgs.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010b, v. 14, p. 117-152.

STECANELA, Nilda. A pesquisa com jovens privados de liberdade: desafios e potencialidades. In: STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 344-356, set.-dez 2016.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-943, jul./set., 2018.

STECANELA, Nilda; WESSEL, Samanta Cristina. Por que ir à escola? Da (re)produção de sentidos à espera pela “vida real”. *Atos de Pesquisa em Educação*. V. 11, n. 3, p. 663-679 set./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

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

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

TOLDO, Claudia. O trabalho com a leitura e a escrita na escola. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 5, p. 48-59, 2009.

TOLDO, Claudia. O trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, sob o olhar da Linguística da Enunciação. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

TOLDO, Claudia. *Uma reflexão enunciativa para o trabalho com o texto na escrita*. Letras & Letras (Online), v. 29, p. 1-7, 2013.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey* (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>



## Posfácio

Registro minha satisfação em escrever estas palavras finais no livro de Carla Roberta Sasset Zanette, querida colega de Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e orientanda de doutorado, a quem tive o privilégio de acompanhar, como orientadora, nos seus percursos investigativos desde a definição do objeto, formulação do problema de pesquisa, definição dos objetivos, escolha dos procedimentos metodológicos para a exploração do campo empírico, análise e interpretação dos dados, escrita dos achados de pesquisa, até este momento ímpar de publicação da sua tese em livro.

Há certa apreensão, pois é grande o desafio que acompanha a escrita de um posfácio, ainda mais quando se tem a ilustre presença do professor Bernard Charlot como coorientador e prefaciador da obra, especialmente porque a sua teoria da relação com o saber integra o núcleo teórico e metodológico da pesquisa que origina esta publicação. Mas, a amorosidade e o respeito pelos percursos docentes e acadêmicos de Carla, além dos seus testemunhos de vida, trouxeram conforto à tarefa sobre a qual me debruço neste breve texto.

Tão logo iniciados nossos diálogos sobre o objeto da tese e sobre o que faria o seu olho brilhar, Carla já trazia a curiosidade em aprofundar estudos sobre a “relação com o saber” desenvolvida pelo professor Charlot, apresentado à Carla por outra Carla, a professora Carla Beatris Valentini, que integrou as leituras sobre a temática em seminário ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS).

O que poderia ser mais um autor disponibilizado pelos professores do curso aos pós-graduandos, converteu-se em uma grande potência, haja vista que a curiosidade da doutoranda Carla não se conformaria com leituras superficiais ou ventríloquas de conceitos ou afirmativas utilizadas pelo autor central de seus estudos de tese.

Não canso de enaltecer que Carla inaugurou os estudos sobre a relação com o saber no PPGEDU/UCS e estabeleceu conexões estreitas

com o grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Charlot, construindo pontes entre ambas as instituições, abrindo janelas para os pós-graduandos que a sucederam.

Para além das leituras em profundidade, Carla filiou-se a uma corrente teórica que não apenas embasa seus percursos investigativos como também inspira seguidores a adentrarem nesta perspectiva, justamente pelas sensibilidades que a acompanham, na escuta e no respeito aos sujeitos da educação, sejam eles os professores ou os estudantes, na sua relação com o saber: consigo, com o outro e com o mundo.

Muitas foram as viagens físicas e virtuais entre Caxias do Sul e Aracaju, muitas foram as trocas de mensagens, as mediações para a orientação, as sessões de orientação, as apresentações de trabalhos, a colaboração como avaliadora nos eventos do EDUCON,<sup>33</sup> tanto no período de construção da tese como naqueles que se desdobram para além do título recém-conquistado de doutora em educação. Também houve a mediação para a partilha da presença física de Charlot em Caxias do Sul, com os professores e estudantes da UCS e, também, com os professores e os gestores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Carla não descuidou de viver intensamente sua experiência acadêmica como doutoranda, participando em bancas de TCC de graduação, realizando estágio docente em disciplinas das licenciaturas, atendendo aos convites para atividades de extensão e formação continuada nas redes de ensino na região, ou levando os achados parciais de sua pesquisa nas apresentações e publicações dos eventos em educação ocorridos no período, bem como ministrando minicurso sobre a educação e a relação com o saber.

O livro *A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares de Língua Portuguesa e ao ensinar no cotidiano da escola pública* testemunha um modo sensível e competente de olhar para o cotidiano da educação para além das lentes meramente teóricas que, muitas vezes, embaçam a visão e direcionam o olhar para os condicionantes *a priori* e os pré-julgamentos, aligeirados e distanciados dos sentires de quem faz e vive a escola pública contemporânea.

---

<sup>33</sup> Educação e Contemporaneidade

A sensibilidade de Carla e o respeito que sempre nutriu pela escola pública, pelos seus professores e estudantes, seja como gestora nas políticas públicas locais, seja como professora na sala de aula da periferia de uma grande cidade, ou como acadêmica, isso tudo colocou Carla em sintonia com as esperanças e as demandas das “pessoas que moram nos professores”.<sup>34</sup> E, para isso, não houve outra escolha senão pelo caminho da escuta atenta e rigorosa, por meio de muitos procedimentos, em uma construção artesanal do seu método de investigação, com especial atenção para os Balanços dos Saberes Docentes, em adaptação a procedimento semelhante adotado por Charlot com estudantes franceses na década de 1990. Quase três décadas após o estudo e a publicação de Charlot, o desejo de Carla de “compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares e ao ensinar, na perspectiva da relação do docente com o saber” abre janelas para o uso dessa perspectiva metodológica em múltiplos espaços e dimensões. A ousadia de Carla em adaptar o enunciado original dos Balanços do Saber empregados por Charlot encorajou a outras formulações, em novas teses e dissertações, mas não só.

Os movimentos de Carla mobilizam ao uso dos Balanços do Saber como procedimento avaliativo nas licenciaturas da UCS, nas disciplinas de Tópicos Especiais em Educação e em Tópicos Contemporâneos em Docência, não como um instrumento para medir a relação do saber dos licenciandos com suas docências em permanente processo de construção, mas como possibilidade de evocação de memórias e de produção de argumentos reflexivos sobre a docência contemporânea. Além disso, os Balanços do Saber convertem-se em instrumento de catarse e de libertação dos processos de etiquetagem que simplificam e naturalizam o ser professor e professora na atualidade, potencializando o ciclo gnosiológico dos professores e professoras em formação, em direção à

---

<sup>34</sup> AZEVEDO, Joaquim. Sessão de Abertura. In: PINTO, Manuel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado; RELVAS, Ana Paula. *As pessoas que moram nos alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: ASA, 1999. p. 7-9.

sua emancipação relativamente aos processos de vitimização, culpabilização e imobilização.

Já computo aproximadamente cinco centenas de Balanços do Saber escritos por jovens futuros professores ou por professores experientes que buscam formação em uma segunda licenciatura. O valor em tal procedimento está na nomeação da palavra, no processo de pensar certo e de pensar sobre, na ação-reflexão-ação, cujos resultados produzem muitos ecos, tanto naqueles que escrevem como naqueles que leem as palavras reflexivas sobre a docência.

Carla não se conformou em escavar o cotidiano da atuação docente e em fazer emergir as inquietações, os dilemas, as descobertas, as resignificações, os sentidos de realização ou os medos que transitam e atravessam o exercício da docência. Carla recorreu a outros procedimentos para realizar a lapidação das palavras que os interlocutores de sua pesquisa lhe emprestaram para análise e construção de um metatexto que ecoasse o vivido no cotidiano, justamente a partir da dimensão do percebido. Carla buscou nas contribuições de Roque Moraes os modos de organizar, analisar e interpretar os textos orais e escritos produzidos pelos professores e professoras que participaram de sua pesquisa, valendo-se da Análise Textual Discursiva.

E Carla encontrou muitas preciosidades que, não fosse sua sensibilidade e rigorosidade metódica, talvez, tivessem permanecido no silêncio ou nos gritos do queixume. Carla encontrou e deu visibilidade aos corações que pulsam na docência, aos corações que sentem medo, aos corações que expressam a paixão de ensinar e de aprender, aos modos de apropriação das políticas educacionais, em suma, diferente do que muitos expressam como sendo “dar voz” aos professores, Carla, em vez disso, “escutou a voz” dos professores e, por meio das palavras, produziu os múltiplos ecos que este livro ressoa em nossos órgãos dos sentidos.

Não tenho dúvidas de que os leitores e leitoras deste texto se encontrarão na escrita e nos fragmentos de vida dos interlocutores empíricos e teóricos trazidos à superfície do texto de Carla.

Com votos de uma ótima leitura, fraternos abraços.

Professora Nilda Stecanela

## Apêndice A – termo de autorização para a realização da pesquisa



### COMUNICAÇÃO DE DESPACHO SMED Nº 2963 /2018

**Requerente: CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE**

Em atenção ao requerimento protocolado sob o nº 2018/44284, informamos à requerente CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE, acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que seu requerimento foi DEFERIDO para realizar pesquisa junto aos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Solicitamos que os resultados da referida pesquisa, bem como considerações sobre sua aplicação, sejam remetidos ao e-mail [fbmores@caxias.rs.gov.br](mailto:fbmores@caxias.rs.gov.br)

COMUNIQUE-SE e archive-se.

Caxias do Sul, 05 de Novembro de 2018.

Alessandra V. Zanrosso Piccoli  
Gerente Pedagógica  
Mat. 8725

## Apêndice B – instrumento de pesquisa semiestruturado

Prezado (a) professor (a),

Sou acadêmica do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, inserida na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Nilda Stecanela e coorientação do Professor Dr. Bernard Charlot.

A pesquisa que realizo denomina-se **A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública.**

Com vistas à efetivação deste estudo, peço sua colaboração no sentido de fornecer as informações solicitadas neste instrumento de pesquisa. Para tanto, você é convidado (a) a dissertar sobre a questão ou assinalar com um X uma a alternativa que mais se aproxima ao seu entendimento.

Agradeço sua contribuição, esclarecendo que não é necessário identificar-se e, caso deseje, seus dados não serão revelados.

Cordialmente,

Carla Roberta Sasset Zanette

P1) Sexo:

- a)  Masculino
- b)  Feminino

P2) Faixa etária:

- a)  Menos de 20 anos
- b)  Entre 21 e 30 anos
- c)  Entre 31 e 40 anos
- d)  Entre 41 e 50 anos
- e)  Mais de 51 anos.

P3) Formação na Pós-graduação:

- a)  Especialização
- b)  Mestrado
- c)  Doutorado
- d)  Nenhuma das alternativas

P4) Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME):

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 5 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos.

P5) Carga horária semanal no exercício da docência no ensino fundamental:

- a)  20 horas semanais
- b)  40 horas semanais
- c)  60 horas semanais

P6) As formações continuadas das quais você participou nos últimos tempos contribuíram para qualificar sua aprendizagem?

- a)  Muito
- b)  Médio
- c)  Pouco
- d)  Nada



P6.1) Em que situações?

---

---

---

---

---

P7) O que te mobiliza a ensinar Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

P8) Hoje, você escolheria novamente ser professor de Língua Portuguesa? Por quê?

---

---

---

---

---

P9) O que faz bater teu coração mais forte na educação?

---

---

---

---

---

P10) O que te dá mais medo na educação?

---

---

---

---

---



Prezado (a) professor (a): Você estaria disposto (a) a ampliar as discussões sobre esses assuntos, participando de um debate, com duração de, no máximo, 2 horas?

Sim  Não

Se você quiser participar, por gentileza, preencha os campos.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ WhatsApp: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Temas para discussão no grupo focal

### Cenário: Relação do docente com o ensino e com as práticas de sala de aula



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

#### Tema 1:

- a) Observando a sua trajetória em escola pública e o contexto da sociedade contemporânea, o que você ensina em Língua Portuguesa? Como você decide o que acha importante ensinar? Fale sobre suas práticas de sala de aula.
- b) Em que medida aquilo que você ensina contribui para ajudar os adolescentes e jovens a aprender e a compreender o mundo?

### Cenário: relação do docente com os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa

No contexto atual, muitos são os estudos e discussões que tratam sobre a existência de referenciais curriculares que orientam o ensino e a aprendizagem no cotidiano da educação básica.

A Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul já tem uma caminhada de alguns anos no que diz respeito a referenciais curriculares e, neste momento, novos estudos estão sendo realizados considerando a Base Nacional Comum Curricular.

Tema 2:

- a) Você participou da escrita dos Referenciais de Língua Portuguesa? De que forma?

Os referenciais curriculares originam os planos de estudo e os planos de trabalho, os quais os professores elaboram periodicamente. Qual é o sentido desses documentos para você? Por que você os faz?

## **Apêndice E – termo de consentimento livre e esclarecido – equipe docente**

Prezado (a) professor (a),

Eu, Carla Roberta Sasset Zanette, responsável principal pelo projeto de pesquisa de doutorado sob o título **A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública**, orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Nilda Stecanela, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS, e coorientado pelo professor Dr. Bernard Charlot, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, solicito sua autorização para realizar investigação, com o objetivo de identificar e descrever os sentidos atribuídos aos referenciais curriculares, também denominados Planos de Trabalho da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, bem como às práticas de ensino e de sala de aula.

Em observância aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres Humanos, informo que esta pesquisa tem como procedimento a análise e a interpretação dos processos de produção de sentido, no que diz respeito aos referenciais curriculares, atribuídos pelos docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a partir de suas respostas e relatos.

Espera-se, a partir dos resultados obtidos nesta investigação, ampliar discussões envolvendo questões curriculares, bem como promover políticas de formação continuada para os docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas.

Salienta-se que esta pesquisa não apresenta riscos, nem desconfortos aos participantes. Sua participação no estudo não acarretará nenhum custo para você, assim como não lhe será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

A pesquisadora e seus orientadores certificam que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais; e as informações serão publicadas na tese de doutorado e periódicos científicos. De acordo com a Resolução 466/12, fica garantido o sigilo absoluto das informações obtidas nesta pesquisa, sendo a guarda dos materiais produzidos neste estudo de inteira responsabilidade do pesquisador. Após o período de cinco anos, os arquivos das produções escritas, que haviam sido guardadas como evidências dos procedimentos realizados, serão descartados.

A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone (54) 9.91223522, ou pelo seu e-mail [czanette@ucs.br](mailto:czanette@ucs.br).

Estando de acordo com a pesquisa, para que se efetive a autorização, segue termo de consentimento e livre esclarecimento.



## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Caxias do Sul, 18 de abril de 2019.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública, e concordo em participar do levantamento de dados desta investigação, na intenção de contribuir com o desenvolvimento da pesquisa em Educação.

Pesquisadora: Carla Roberta Sasset Zanette – UCS

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Nilda Stecanela – UCS

Coorientador: Professor Dr. Bernard Charlot – UFS

## Apêndice F – termo de consentimento livre e esclarecido

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário de uma pesquisa que tem como **objetivo** investigar a relação do docente com o saber. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A doutoranda Carla Roberta Sasset Zanette, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do e-mail [crsasset@ucs.br](mailto:crsasset@ucs.br).

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, (nome por extenso),  
identidade nº. \_\_\_\_\_, concordo em  
participar da referida pesquisa e da atividade proposta.

Carla Roberta Sasset Zanette

Participante da pesquisa

Doutoranda em Educação

Caxias do Sul, 24 de junho de 2019.





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

### *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

### *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

### *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



Esta obra é um convite a todos que buscam saber um pouco mais sobre a relação com o saber, noção desenvolvida por Bernard Charlot, especialmente sob o ponto de vista de como o professor se relaciona com o saber, de modo a compreender o que faz bater mais forte o coração desse profissional na Educação, quais são seus medos, o que o mobiliza a ensinar, entre outros aspectos.

Nesse sentido, o livro apresenta, de maneira contextualizada e sensível, as latentes dimensões que perpassam o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar, abordando, ainda, questões relacionadas ao currículo e à formação continuada.

É interessante destacar que a intenção destas escritas não são julgar ou apontar falhas, mas entender, a partir de percepções investigativas, a relação do professor com o saber, transitando entre seu processo de constituição na docência e no ato educativo.

