

A RELAÇÃO COM O SABER CURRICULAR: O OLHAR DO DOCENTE

THE RELATIONSHIP WITH CURRICULAR KNOWLEDGE: THE LOOK OF TEACHER

¹Carla Roberta Sasset Zanette

Doutoranda em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

²Nilda Stecanela

Doutora em Educação. Pró-Reitora Acadêmica. Pesquisadora Pq CNPq Nível 2
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Contato do autor principal:

crsasset@ucs.br

Rua Othelo Rosa, 356, Caxias do Sul, Rio Grande Do Sul -RS- Brasil – CEP: 95012-620

A RELAÇÃO COM O SABER CURRICULAR: O OLHAR DO DOCENTE

THE RELATIONSHIP WITH CURRICULAR KNOWLEDGE: THE LOOK OF TEACHER

¹Carla Roberta Sasset Zanette; ²Nilda Stecanela

RESUMO

Situado no contexto dos estudos da relação com o saber, teoria desenvolvida por Charlot (2000) e sua equipe de pesquisa, este artigo visa a compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares, documentos que orientam as práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário, aplicado a cinco professores de uma escola pública municipal de Caxias do Sul. Nesse sentido, e, por ser parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Curso de Doutorado, os resultados parciais evidenciam que os professores validam a existência de um referencial curricular, porém não o associam ao planejamento de uma aula.

PALAVRAS-CHAVE: Relação com o saber. Docente. Referencial curricular. Ensino.

ABSTRACT

This article aims to understand the meanings attributed by teachers to the curricular referentials, which guide the teaching and learning practices in the school daily life. In the context of the study of the relationship with knowledge, developed by Charlot (2000) and his research team. As a methodological procedure, a field research was carried out using a questionnaire as a research instrument, which was applied to five teachers from a municipal public school in Caxias do Sul. In this sense, and because it is part of a research in development in the Course PhD, the partial results show that teachers validate the existence of a curricular referential, but do not associate it with the planning of a class.

KEY WORDS: Relationship with knowledge. Teacher. Curricular reference. Teaching.

INTRODUÇÃO

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.

Mobilizadas pela resposta de 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?”, desafiamos-nos a adentrar no cotidiano escolar, direcionando o olhar para o docente.

Pensar a relação do docente com o saber, no âmbito da pesquisa que origina este texto, implica entender como os professores se relacionam com os saberes curriculares que definem e orientam as práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, evidenciando sua articulação como o planejamento escolar. Nesse sentido, o objetivo da investigação está em compreender que sentido (s) os professores atribuem aos saberes curriculares a serem ensinados, os quais estão previstos nos referenciais curriculares, documento denominado Referencial da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME): Planos de Trabalho.

O estudo vincula-se aos pressupostos teóricos que tratam da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa, especialmente por encontrar em suas discussões uma abordagem que dialoga com questões relacionadas ao complexo fenômeno da educação e seus desdobramentos para o ensino e para a aprendizagem. Segundo Charlot,

Para compreender os professores, seria preciso, portanto, 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).

Ancorada em um contexto histórico, social e cultural do cotidiano escolar, a investigação concebe os professores como sujeito aprendizes, produtores de saberes e sentidos, a partir de práticas e vivências educativas.

A relevância de tal estudo pode ser justificada pelo fato de escutar a voz do docente, por meio de registro escrito, para que subjetividades cotidianas sejam reveladas e saberes sejam evocados, num processo de relação com o saber a ser ensinado e aprendido.

Na intenção de explicitar as reflexões aqui pretendidas, na sequência, apresentamos algumas concepções fundantes da teoria da relação com o saber.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRESSUPOSTOS BASILARES DA RELAÇÃO COM O SABER

Pensar educação, em toda sua complexidade, implica compreendê-la como um processo cultural, social e intrínseco ao ser humano, visto que educação representa um processo permanente de constituição do homem. Para Charlot (2013, p.167), “É pela educação que as relações 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 compreendê-la como condição da existência humana. Dessa forma, a 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.

A teoria da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

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 quem se mobiliza para a aprendizagem.

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

O pesquisador (2000, p.45) entende 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.

Charlot define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano. O autor (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 Charlot, um sujeito é:

i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. CHARLOT (2000, p.33).

É nessas relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que a educação se constitui como um processo de aprendizagem. Charlot (2000, p.53) postula que 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).

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/espaço).

Dito, isso, é possível pensarmos em dois conceitos essenciais para o entendimento da teoria relação com o saber: mobilização e motivação.

Na perspectiva de 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.

Distintos esses dois conceitos, o estudioso (2000, p.55) esclarece que mobilizar para aprendizagem “é pôr recursos em movimento” [...], “é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. Móvel 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 (móbil) e de um objetivo (meta). Dito de outro modo:

[...] 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, 1984:15). 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, 2009, p. 92).

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 conduz 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.

Compreendendo o sentido das relações no 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 ele 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).

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 saberes diferentes.

Com base na abordagem da relação com o saber, podemos nos questionar: afinal, o que é aprender?

Consoante as explicações de Charlot, aprender é uma forma de o sujeito apropriar-se do mundo, de relacionar-se com o aprender, o que, segundo o autor, configura-se como uma relação epistêmica. Assim, o teórico (2000, p. 67, grifos 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.”.

Charlot (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. 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 dos quais 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.

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).

Já a relação com o saber, como relação social, pressupõe ser capaz de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros. É compreender o processo de distanciamento-regulação. A relação social não pode ser analisada separada das relações epistêmico e identitárias.

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, circunscritos em determinado tempo e espaço.

Referenciais curriculares: contexto de construção

Muitos são os movimentos constituídos por dúvidas, indagações, anseios, entre outros, quando o assunto diz respeito ao currículo escolar e seus desdobramentos. Prova disso foram as discussões, muitas vezes, polêmicas, que trataram da Base Nacional Comum Curricular (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 (BRASIL, 2017, p. 07).

Nesse mesmo viés de construção de um currículo mínimo comum, a Rede Municipal de Caxias do Sul, nos de 2009 e 2010, deflagrou o processo de reestruturação curricular, que abrangeu um universo de mais de 3 mil professores, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até a Educação de Jovens e Adultos, contemplando os diferentes anos, áreas do conhecimento e componentes curriculares. O movimento de reestruturação curricular teve a intenção de promover discussão, reflexão e construção de referenciais curriculares norteadores do ensino e da aprendizagem.

Os Referenciais da Educação de Caxias do Sul, compreendidos como Planos de Trabalho, são fruto de uma construção coletiva dos professores da RME. Desde sua implementação, no ano de 2010, esse material encontra-se em vigência nas 82 escolas municipais, configurando-se como um documento oficial que orienta os planos de trabalho e de sala de aula do professor.

A estrutura 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.

Transcorridos alguns anos após a construção de material, interessa-nos saber que sentidos são atribuídos aos saberes curriculares previstos no documento? Qual a relação desses saberes curriculares com o que o processo de ensinar?

Para responder a essas questões, realizamos um estudo exploratório com um pequeno número de docentes participantes, no cotidiano escolar.

Cotidiano escolar: uma relação com sujeitos e saberes

O cotidiano escolar é concebido como um cenário de experiências e aprendizagens intelectuais, relacionais e atitudinais, a proposta desta investigação parece dialogar com o saber docente. Pais (2003, p. 28) o define como aquilo que se passa todos os dias sem que nada se pareça passar.

Nessa linha de raciocínio, Stecanela (2010, p. 118) explica que “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.”.

Na busca de pistas que explicitem as experiências docentes e se entrelaçam às práticas de ensino vivenciadas, que se concebe o entendimento de cotidiano escolar. Segundo o autor (2013, p. 5, grifo do autor), “A experiência é base fundamental do conhecimento cotidiano. É um conhecimento de factuais e situações que busca o *como* do que acontece.”.

Destarte, no cotidiano escolar, o docente ocupa uma posição social e escolar de um sujeito aprendiz, em permanente formação, mas também de alguém que ensina saberes historicamente construídos. Como afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Na concepção de Charlot,

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

Na mesma medida em que os docentes buscam expressar suas relações com a aprendizagem, com o saber curricular, também evocam as relações consigo mesmo e com os outros, resgatando 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 mesmo. (CHARLOT, 2005, p.58).

Uma pesquisa que se propõe a investigar a relação com o saber tem como princípio assumir uma postura de processo, não de categorização de respostas, de identificação de faltas. Ao contrário, são os sentidos que nos interessam, na intenção de entender como se constituem as relações dos docentes com os saberes curriculares sistematizados.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados foram selecionados com vistas a resolver o objetivo proposto. Diante disso, tornou-se necessário um percurso metodológico qualitativo que atendesse às descrições de sentido atribuídas pelos docentes no cotidiano escolar, bem como às interpretações percebidas por estas pesquisadoras, pois, 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.”

A opção pela metodologia qualitativa 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”.

A construção dos dados deu-se a partir de um questionário aplicado aos professores de uma escola pública municipal de Caxias do Sul, que atende, aproximadamente, 450 estudantes, do 1º ao 9º ano. A amostra de pesquisa contou com a participação de cinco professores, do 6º ao 9º ano, que se disponibilizaram e aceitaram o convite para responder às perguntas, sendo preservadas suas identidades. Assim, formou-se um *corpus* de cinco registros escritos, que podem ser entendidos como depoimentos. Os professores participantes atuam em diferentes componentes curriculares, assim distribuídos: 02 de Língua Portuguesa, 01 de Geografia, 01 de Arte, 01 de Matemática.

A estrutura do questionário compreendeu o preenchimento de alguns dados do professor, como: idade, nível de formação acadêmica e tempo de docência; bem como quatro perguntas abertas.

No que diz respeito aos dados sobre o perfil dos professores envolvidos na pesquisa, destacamos que esses apresentam idade entre 30 a 60 anos; todos possuem pós-graduação, no nível de Especialização; o tempo de atuação na docência é de 8 a 39 anos. As perguntas foram elaboradas de modo mais abrangente ao mais específico, de modo a não buscar respostas esperadas. São estas:

- 1) O que você considera no planejamento de sua aula?
- 2) Como você seleciona o que deve ser ensinado para os estudantes?

3) Considerando os documentos curriculares existentes na escola, por exemplo, os Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul- Planos de Trabalho, você entende que eles contribuem para a prática de sala de aula? De que forma?

4) Se você pudesse modificar algo na construção e/ou no conteúdo do documento, o que você modificaria?

Prosseguimos apresentando as respostas dos docentes, seguidas de análise. Os professores participantes foram denominados de P1 (Língua Portuguesa 1), P2 (Língua Portuguesa 2), P3 (Geografia), P4 (Arte), P5 (Matemática).

RESULTADO E DISCUSSÃO: SABERES VIVIDOS E PERCEBIDOS

As respostas obtidas foram analisadas e interpretadas à luz dos conceitos fundamentados na teoria da relação com o saber, bem como a partir das experiências e das vivências das pesquisadoras.

Ao ser questionado sobre o que considera no planejamento de sua aula, P1 afirma: *“Quando eu planejo as aulas para meus alunos, penso em propostas significativas, que envolvem o trabalho em grupo, afeto, movimento e desafios que promovam o interesse.” (P1).*

Para esse professor, o sentido do planejamento está na elaboração de propostas diferenciadas que motivem o interesse do aluno, que tenham significação para ele. O sentido do ensino, para o docente, está nos conceitos de interação, emoção, desafio.

O professor (P2) explicita que:

“sempre penso em um planejamento que contemple uma aprendizagem verdadeira para o aluno, pois ele é o protagonista. As aulas devem priorizar um objetivo, que, para mim, é essencial: aprender brincando. A “brincadeira” se completa quando o aluno apresenta um programa televisivo, ou cria a revista da turma, ou o jornal da escola, ou culmina com uma contação de história...” (P2).

Essa resposta evidencia a existência de uma *“aprendizagem verdadeira”*; logo, para o professor há aprendizagem não verdadeira. A primeira considera o aluno como sujeito do processo. Quanto ao ensino, o professor aponta a ludicidade como elemento fundamental das

aulas. E essa ludicidade pode ser entendida como uma proposta mais interativa, com um envolvimento maior por parte dos alunos, como contação de histórias.

Por sua vez, P3, ao responder à questão, revela: *“Eu planejo minhas aulas pensando no momento, ou seja, realmente no planejar. Gosto de planejar as aulas acompanhada de um parceiro, colega afim, coordenador...”*. A partir da escrita do professor, é possível perceber o conceito de interdisciplinaridade, ou seja, um ensino que contempla diferentes componentes curriculares.

Já a resposta de P(4) revela que:

“No planejamento da aula, eu considero as necessidades dos alunos, os encaminhamentos e as estratégias que busquem antecipação, evitando desfechos não adequados ao objetivo inicial que tenho, ou seja, promover.” (P4).

De acordo com o entendimento de (P4), o planejamento de ensino deve atender às necessidades dos alunos. Observamos aqui que o ensino deve ser planejado e executado pensando na aprendizagem do aluno. O sucesso do ensino, segundo o professor, está na promoção do aluno, ou seja, em sua aprendizagem.

O depoimento de (P5) complementa as respostas anteriores, ao revelar a importância de considerar a importância de

ter objetivos claros, que vão ao encontro das necessidades dos alunos e do seu nível de conhecimento (já diagnosticado anteriormente). É importante também ter métodos e técnicas criativas que despertem interesse nos alunos. Tentar relacionar, sempre que possível os conteúdos vistos ao dia a dia dos alunos. (P5)

A segunda pergunta do questionário: *Como você seleciona o que deve ser ensinado para os estudantes?* tem o objetivo de compreender de onde o professor parte para eleger o que vai ensinar; se há alguém ou algo que determina o que deve ser ensinado, ou se ele escolhe; e com base em quê?

As respostas dos professores foram pontuais e objetivas. P(1) revela: *“eu seleciono aquilo que percebo que eles têm dificuldades. Ai trabalho, a partir da realidade. Se eles têm dificuldade em leitura, trabalho com leitura”*.

Já o outro professor destaca que *“os conteúdos seguem os Planos de Trabalho, porém nem sempre consigo dar tudo que está lá, porque preciso retomar muitas coisas.” (P2).*

O docente (P3) seleciona o que deve ensinar a partir do que contempla o livro didático, pois, segundo o professor, *“este ano o livro didático está muito melhor, portanto, dá para trabalhar muito usando ele”*. (P3).

Por sua vez, (P4) afirma que *“ensina contemplando muito o que os alunos gostam. Eles geralmente pedem atividades diferentes, e, claro, respeitando os objetivos de cada ano.”* (P4).

O quinto professor esclarece *“com a minha idade já não preciso selecionar, pois já tenho gravado de tanto dar aula. Mas, geralmente seleciono os conhecimentos importantes para eles aplicarem na vida lá fora.”* (P5)

Ao observarmos as respostas anteriores, percebemos que apenas um professor remete-se aos planos de trabalho (P2). Os demais docentes valem-se de diferentes tópicos para selecionar o que deve ser ensinado, entre eles: realidade do aluno, livro didático, preferências dos alunos, experiência do professor e aplicação dos conhecimentos para a vida.

Nesse momento, chama-nos a atenção o fato de somente um professor lembrar de mencionar, explicitamente, o documento orientador curricular vigente que regulamenta o ensino nas escolas públicas municipais.

As questões 1 e 2 foram elaboradas, intencionalmente, de modo mais abrangente, já a pergunta 3 direciona-se para os documentos curriculares vigentes nas escolas, *os Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Trabalho*, perguntando: *você considera que eles contribuem para a prática de sala de aula? De que forma?*

Com base nesse questionamento que nomeia o documento, seguem as vozes dos docentes:

“Os referenciais são o norte da sala de aula, onde queremos chegar. Sabendo que a escola é um turbilhão de movimentos e que este caminho é bem sinuoso, se não tivermos esse olhar para onde precisamos chegar, corremos o risco de nos perdemos no caminho.” (P1).

Para (P1) o sentido atribuído ao referencial curricular é de norte, direção, uma espécie de “bússola”, que guia e orienta os professores em relação ao que deve ser ensinado.

Seguindo essa linha de raciocínio, (P2) afirma e enfatiza:

“Certamente! Contribuem para a caminhada, às vezes, turbulenta da sala de aula, orientando as ações do professor. Através da divisão, por trimestre, de conteúdos, habilidades, atitudes e valores, fica mais fácil para o planejamento diário e facilita o objetivo principal do professor: ensinar e avaliar diante de tantas dificuldades.” (P2).

De fato, P(2) demonstra conhecer a estrutura do documento, elencando as partes que o compõem. A relação de P(2) com o documento curricular pode ser compreendida como uma orientação para o planejamento e para a avaliação.

Dando continuidade, (P3) esclarece:

“Sim, são importantes para que aconteça uma linha comum do que se deve estudar, digo, ensinar. Ele (documento) também facilita o planejamento junto com a coordenação pedagógica, pois elaboramos as atividades de forma crescente, sempre ampliando o nível de aprendizagem. Vai do micro ao macro gradativamente de forma coerente com o que está sendo trabalhado na rede escolar.” (P3).

Dito isso, para (P3), o sentido do referencial curricular está na construção de um currículo comum, organizado em níveis de complexidade, facilitando o planejamento e ação do professor e do coordenador.

Na sequência, P(4) esclarece que o documento

“orienta e esclarece a importância do trabalho a ser desenvolvido e a sua continuidade. Há professores que não utilizam os referenciais curriculares para embasar suas aulas, seguem o método da repetição dos conteúdos dados em anos anteriores, sem levar em conta o que o aluno possui de bagagem da sua própria vivência, seus interesses mais relevantes.” (P4).

Na perspectiva de (P4), nem todos os professores utilizam o referencial curricular. Sendo que quem não utiliza *“segue o método da repetição de conteúdos anteriores”*, ou seja, para (P4), o referencial apresenta uma proposta inovadora de ensino e aprendizagem, que ultrapassa o ensino por repetição. Ademais, segundo a professora, o referencial considera os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses.

O professor de Matemática (P5) explicita que *“sim, podem direcionar o trabalho de forma ‘uniformizada’, porém, somente se houver cobrança no planejamento. Caso contrário, ‘cada sala de aula’ continuará sendo ‘cada sala de aula’”.* (P5).

Quanto a esse registro, percebemos a intencionalidade de o professor frisar os termos *“uniformizada”* e *“cada sala de aula”*. O primeiro termo foi empregado com vistas a concordar que o referencial curricular é um modo de uniformizar o ensino. No entanto, para que isso aconteça, é necessário cobrança. Sem a cobrança, *“cada sala de aula” continuará sendo “cada sala de aula”.* (P5)

Eis alguns desdobramentos a partir dessa colocação: por que é preciso cobrança? Por que cada sala de aula precisa deixar de ser cada sala de aula? A uniformização do ensino garante a integração dos alunos?

Diante dos limites deste artigo, as questões acima não serão respondidas, porém ficarão para reflexão e para incentivo a novas pesquisas.

A última pergunta solicitou: *Se você pudesse modificar algo na construção e/ou no conteúdo do documento, o que você modificaria?* Dito isso, os docentes responderam de forma muito breve: *“não mudaria nada, assim está bom.”* (P1); *“eu tiraria a coluna dos conceitos, porque os professores confundem com os conteúdos.”* (P2); *“acho que não mudaria nada*

porque está dando certo.” (P3); “não mudaria.” (P4). “deixaria como está porque o que eu quero mudar eu mudo na minha aula.” (P5).

Percebemos que as respostas desta última questão revelam concordância e aceitação com os saberes curriculares expressos nos documentos, pois dos cinco professores, apenas um sugere mudança (P2). Os professores mostram-se favoráveis à existência dos referenciais curriculares e à sua forma de organização. No entanto, chama-nos atenção a resposta de (P5), que explica não ser necessário alterar nada no que diz respeito à construção do referencial curricular, porque a mudança efetiva ocorre na sala de aula. Talvez aqui possa ser interpretado o sentido de que, embora a teoria presente nos referenciais aponte os saberes, na sala de aula, o professor é quem decide o que deve ser trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo sublinhou a intenção de compreender a relação dos docentes com os saberes curriculares expressos no documento norteador dos planos de trabalho das escolas municipais de Caxias do Sul.

Com base nas análises e interpretações realizadas a partir dos depoimentos dos professores, percebemos que o professor, ao ser questionado sobre o que considerar no planejamento de ensino de aula, faz referência a muitos saberes, porém não os relaciona diretamente com os documentos curriculares existentes na escola.

Isso pode significar que, embora o professor reconheça a importância de existir na escola um referencial comum curricular, definido pelos professores como norte, caminho, isto é, um documento que prevê conteúdos, competências habilidades, conceitos, a relação do docente com o saber a ser ensinado ultrapassa os limites dessa organização curricular, à medida que o docente faz relações consigo, com os outros e com o mundo.

Dito isso, percebemos que a relação do docente com o saber curricular constitui-se fundamentada nas relações com as informações, com as experiências, com as reflexões, articulando, “pelo menos, três dimensões do vivido: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (STECANELA, 2012, p. 25).

Partindo dos sentidos evocados, procuramos fundamentar a relação do docente com o saber por meio de uma interlocução com conceitos que fundamentam essa teoria somados às interpretações de dados obtidos no cotidiano escolar. Evocar os docentes e suas relações com o saber e com o ensino é a proposta maior desta investigação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

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, 2010, v. 14, p. 117-152.

_____. **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, RS: Educs, 2012.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018