



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE



CLÁUDIA PATRÍCIA SCHUTZ VAZ

O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE E OS
DISCURSOS COLETIVOS DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL

RIO GRANDE

2012

CLÁUDIA PATRÍCIA SCHUTZ VAZ

**O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE E OS
DISCURSOS COLETIVOS DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Sheyla Costa Rodrigues

RIO GRANDE

2012

V393r Vaz, Cláudia Patrícia Schutz.

Referencial curricular lições do Rio Grande e os discursos coletivos dos professores de uma escola estadual / Cláudia Patrícia Schutz. Vaz. – 2012.

60 f. : il. + tab. ; quadros.

Orientadora: Dra. Sheyla Costa Rodrigues.

Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande/ FURG, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências : Química da Vida e Saúde. Rio Grande/RS, 20/12/2012 .

1.Educação. 2. Referencial curricular. 3. Ensino médio.
4. Discurso coletivo. I. Rodrigues, Sheyla Costa. II. Título.

CDU 371.214

Catálogo na Fonte Cristiane Oliveira dos Santos – CRB10/1617

Biblioteca Central da FURG.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sheyla Costa Rodrigues – FURG (Presidente)

Profa. Dra. Gionara Tauchen – FURG

Profa. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto – UFPEL

Dedico essa dissertação para três pessoas muito especiais na minha vida, minha mãe Loreci que mesmo de longe sempre zela por mim, meu filho Heitor, meu maior tesouro e meu esposo Diego pelo amor, carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a minha orientadora a Profa. Dra. Sheyla Costa Rodrigues, por todo o carinho que teve comigo durante o curso de mestrado, mesmo quando ainda não era minha orientadora e permitiu que eu participasse das disciplinas que eram oferecidas apenas para seus orientandos e depois por ter aceitado o desafio de assumir minha orientação, mesmo estando próxima a conclusão do meu mestrado, por ter sido atenciosa e incansável para que eu conseguisse realizar um bom trabalho e concluísse este curso de mestrado. Por tudo isso Profa. Sheyla meu carinho e meu obrigado.

Muitas pessoas merecem meu muito obrigado sem elas eu não estaria concluindo mais esta etapa da minha vida profissional, mas essas duas pessoas não posso deixar de mencionar a Profa. Maria Ângela Martins Teixeira e a Profa. Vera Maria Santos Silveira que sempre acreditaram no meu potencial e ajudaram a tornar essa realização possível.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, a todos os professores, colegas, a CAPES pelo incentivo com a bolsa, que foi muito importante para a realização deste curso. Obrigada a todos os participantes do Grupo de Estudos Inclusão Tecnológica (GEITEC) que sempre me ajudaram e muito me ensinaram nas nossas aulas.

Quero também aqui deixar o meu agradecimento a Profa. Dra. Gionara Tauchen pro ter me acolhido na sua disciplina de Didática durante meu estágio docência, pelo carinho que sempre teve comigo e por aceitado o convite de fazer parte da banca avaliadora deste trabalho.

Deixo aqui meu agradecimento a Profa. Dra. Marcia Santiago Araujo por ter me acompanhado durante o mestrado, por todos seus ensinamentos que foram muito importantes para a conclusão deste curso.

Agradeço a minha família que está toda em Carazinho, a minha mãe, irmãos, cunhadas(o), sobrinhos que mesmo estando longe, sempre estão perto pelos laços de amor que nos unem.

Agradeço ao meu filho Heitor, meu eterno Pacotinho, ao meu esposo Diego pelo amor, carinho, por acreditarem em mim e sempre apoiarem todas as minhas decisões.

As minhas amigas e irmãs Fernanda e Mara que me adotaram e passaram a ser minha família em Rio Grande. Alessandra, Cátia, Janaína, Ana Paula e Rita Andréa também quero agradecer a vocês minhas amigas por sempre estarem ao meu lado e aceitarem participar dos meus projetos.

E um agradecimento mais que especial para minha grande amiga Carla Rosana Botelho da Silva, sem a tua ajuda, conselhos, gestos de carinho e principalmente sem o teu apoio, esse meu sonho hoje talvez não estivesse acontecendo, você minha amiga sempre acredita no meu potencial, muitas vezes eu duvido dele, mas a tua certeza de que eu sou capaz de realizar todas as coisas que me proponho me faz seguir em frente. Para ti minha amiga um muito obrigado é pouco, eu sei, mas mesmo assim, aqui fica registrado todo meu carinho por ti e pelo Vinicius.

RESUMO

Essa dissertação teve como propósito analisar como os professores, de uma escola da rede estadual de ensino, se apropriaram do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, enquanto proposta de governo, no seu trabalho diário em sala de aula e na própria organização da escola, durante o ano letivo de 2010. O Referencial Curricular Lições do Rio Grande foi elaborado por uma universidade privada e colocado a disposição dos professores e alunos no ano de 2010, sendo que no ano anterior foi oferecido um curso para capacitação dos professores. O referencial seguiu as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que agrupavam as disciplinas por áreas de conhecimento e suas tecnologias, e propõe um trabalho educativo com mais ênfase na interdisciplinaridade e no uso das tecnologias como ferramentas educativas. Utilizando entrevistas semi-estruturadas perguntamos a dez professores, que atuam na referida escola, sobre o referencial em questão. Para análise das respostas foi empregado a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Este método foi escolhido, pois permite que a fala dos professores deixe de ser individual e passe a ser coletiva preservando a opinião de cada um. Podemos perceber nos discursos que os professores se apropriaram do material de duas formas, através do curso oferecido pela secretaria e pela leitura do material enviado para as escolas. Quanto à organização na escola, os professores no seu discurso, colocam que faltou organização da equipe diretiva para que houvesse uma maior integração entre os docentes. Em um discurso, o mais controverso, os professores falam do Lições e da sua prática na sala de aula criticando o material por estar distante da realidade da escola, ao mesmo tempo dizem já utilizar as práticas indicadas na preparação e execução de suas aulas. Os professores relatam ainda que o material era de boa qualidade e apresentava boas ideias, mas indicam resistências por não terem sido envolvidos diretamente em sua organização e por ser uma proposta de governo com o qual haviam muitas disputas políticas. A pesquisa mostrou o quanto os professores são resistentes a propostas vindas de fora da escola, mas por outro lado podemos perceber que mudanças foram geradas por esse material. Os discursos indicam um trabalho mais coletivo na escola, integrando os professores de várias áreas do conhecimento o que pode ser um indicativo de aceitação para a nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Palavras chave: Ensino Médio, Referencial Curricular, Discursos Coletivos

ABSTRACT

This dissertation had as a purpose to analyze how teachers from a public school, have appropriated of the Rio Grande Curricular Reference lessons, while government proposal, in their daily work in the classroom and in the own organization of the school, during the school calendar in 2010. The Reference Rio Grande Lessons curriculum were developed by a private University and placed at the disposal of teachers and students in the year 2010. In the previous year it was offered as a course for training to the teachers. The benchmarks followed the guidance of National curriculum parameters comprising the subjects by fields of knowledge and their technologies, and proposes a work education with more emphasis on interdisciplinarity and on the use of technologies such as educational tools. Using semi-structured interviews ten teachers, who work on that school, were asked about the reference in question. For analysis of responses was employed the technique of the collective subject discourse. This method was chosen because it allows the teachers voices to become collective other than individual preserving each other's opinion. We can describe from the speeches that the teachers have appropriated of the material in two ways, one through the course offered by the department and the other by reading the material sent to the schools. As to the organization in the school, the teachers in their speech say that there was a lack of organization from the policy team on creating a greater integration among teachers. In a speech, the most controversial, teachers speak of Lessons and practice in classroom criticizing the material because it is too far from the reality of school, at the same time they say they already use the practices set out in the preparation and implementation of their classes. Teachers report in their speeches that the material was of good quality and had good ideas but they also indicated resistance for not being involved directly in its organization and because it was proposed by the Government with which they have had many political disputes. We believe this research showed how much teachers are resistant to proposals coming from outside the school but on the other hand, we realize that changes were generated by this material. The speeches show that a collective work in the school integrating teachers of various areas of knowledge which can be an indication of acceptance for the new pedagogic proposal for Polytechnic high school and Professional Education integrated into High School.

Keywords: High School; Curriculum Framework; Collective Speeches.

LISTA DE SIGLAS

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

URI – Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação ao Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECH – Expressões-Chave

IC – Ideia Central

SEDUC – Secretária de Educação

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sugestão 2 – Ensino Médio.....	23
Tabela 2 – Sugestão 4 – Ensino Médio.....	23
Tabela 3 – Expressões – Chave.....	31/32
Tabela 4 – Expressões – Chave e Ideias Centrais.....	33/34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecendo o Lições.....	36
Quadro 2 – Lições e sua Aplicação na Escola.....	41
Quadro 3 – Lições na Sala de Aula.....	47
Quadro 4 – Lições Enquanto Proposta de Governo.....	51

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 DÚVIDAS E DESCOBERTAS: UM NOVO CAMINHO	14
2 CONHECENDO O LIÇÕES DO RIO GRANDE	19
3 DEFININDO A PESQUISA: A METODOLOGIA EM AÇÃO.....	27
4 LIÇÕES DO RIO GRANDE E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES	35
4.1 O CONTATO COM O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE.....	35
4.2 O REFERENCIAL CURRICULAR E SUA APLICAÇÃO NA SALA DE AULA	41
4.3 OS REFERENCIAIS CURRICULARES E SUA APLICAÇÃO NA SALA DE AULA.....	46
4.4 O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE ENQUANTO PROPOSTA DE GOVERNO.....	51
ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS.....	55
REFERENCIAS.....	59

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo investigar como os professores, de uma escola da rede estadual de ensino do município de Rio Grande/RS, se apropriaram do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, enquanto proposta de governo, no seu trabalho diário em sala de aula e na própria organização da escola, durante o ano letivo de 2010 e está organizada em quatro capítulos.

O capítulo **Dúvidas e descobertas: um novo caminho**, apresenta minha trajetória acadêmica e profissional, desde minha formação inicial como geógrafa, o início da minha etapa como docente, o estar em sala de aula, as dúvidas sobre ensinar, o descobrir que eu precisava aprender mais, o que me levou a outros caminhos como a especialização em Tecnologias da Educação, o curso sobre os Lições do Rio Grande, referencial curricular apresentado pelo Estado do Rio Grande do Sul que acabou despertando em mim muitas inquietações que me trouxeram ao Mestrado do curso de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Conhecendo o Lições do Rio Grande é o segundo capítulo e apresenta os objetivos e a metodologia disponibilizados no material que foi enviado as escolas estaduais no início do ano letivo de 2010, para que fosse lido e aplicado pelos professores da rede estadual.

No capítulo **Definindo a Pesquisa: a metodologia em ação** apresento o método utilizado para buscar responder a questão que moveu a pesquisa, desde a construção do instrumento de coleta de dados (entrevistas semi-estruturadas) até a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), mostrando o percurso através de algumas tabelas utilizadas na análise dos mesmos.

O capítulo **Lições do Rio Grande e o Discurso dos Professores** apresenta a análise e discussão dos dados em diálogos com os autores na busca de problematizar a questão de pesquisa.

No capítulo **Algumas reflexões finais** retomamos as principais aprendizagens e os encaminhamentos futuros possíveis a partir do desenvolvimento dessa investigação.

1 DÚVIDAS E DESCOBERTAS: UM NOVO CAMINHO

Muda que quando a gente muda o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente. E quando a mente muda a gente anda pra frente. E quando a gente manda ninguém manda na gente! Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura. Na mudança de postura a gente fica mais seguro. Na mudança do presente a gente molda o futuro!(Gabriel o Pensador)

A educação passa por processos de mudanças, tentativas, descobertas e questionamentos. Educadores, pesquisadores e pessoas que se preocupam com os rumos da educação se fazem muitos questionamentos. “Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino?” (TARDIF, 2002, p.125). “Trabalhadores e educadores se identificam, que rumos tomará a educação brasileira?” (ARROYO, 2000, p.11-12). “De que instrumentos conceituais nós dispomos para aprender a inteligência dos grupos?” (LÉVY, 1993, p.64). “Reflexionemos seriamente: Qué estamos haciendo? Y cómo lo estamos haciendo? Y quiénes lo están haciendo?” (MATURANA, 2011). Sabemos que toda pergunta e algumas tentativas de explicações modificam nossa trajetória profissional, trazendo muitas inquietações. Essa busca, e conseqüente inquietação, me fizeram repensar escolhas e analisar meu próprio fazer como educadora e agora como pesquisadora neste trabalho de dissertação.

Em 1996, cheguei ao Rio Grande para cursar Bacharelado em Geografia, no qual me formei em 2003. Após a formatura me senti perdida, sem certezas do que faria profissionalmente. Como gostei da Geografia, decidi que deveria continuar nessa mesma área, mas atuando em outro ramo, nesse caso voltado para a educação. Foi então que decidi refazer vestibular e cursar novamente Geografia, mas desta vez, Licenciatura Plena.

Durante o curso de Licenciatura em Geografia surgiu a oportunidade de trabalhar em um convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande - FURG e o Sindicato dos Comerciantes de Rio Grande, no qual atuei como professora de Geografia preparando alguns funcionários do comércio para o vestibular. No momento em que entrei na sala de aula e que fui chamada de professora, me dei conta do que eu queria para minha vida profissional: eu queria ser professora.

Sou professora de Geografia e atuo na educação básica. Quando comecei a trabalhar, em 2004, em uma escola da rede privada, cheguei com muitos planos, acreditando que poderia contribuir para o aprendizado dos alunos, mas sempre pensei de forma individualizada e que, sozinha em minha sala de aula, conseguiria desenvolver minhas propostas. Aos poucos, fui percebendo que esse trabalho individualizado não seria suficiente para conseguir realizar um bom trabalho na área da educação. Comecei a me perguntar: O que está faltando? O que eu estou fazendo como professora?

Em 2007, passei a atuar também na rede pública estadual. Percebi, então, que eu precisava me organizar para interagir de forma mais efetiva, colaborativa e coletiva com meus colegas de trabalho e procurar entender melhor a dinâmica da escola na qual eu estava exercendo minhas atividades. De acordo com Tardif (2002, p. 49), na escola ou em qualquer espaço educativo “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida.” O mundo está mudando muito rapidamente, conseqüentemente os saberes necessários para o pleno desenvolvimento da sociedade acompanham essas mudanças. Boa parte do conhecimento existente hoje, não fazia parte dos cursos de licenciaturas que formaram os atuais professores para o exercício da profissão, inclusive o meu.

Uma coisa é certa, vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimentos e estilos de regulação social ainda pouco utilizados. (LÉVY, 1993, p. 17).

Dentre as mudanças que vivenciamos hoje, está o fato de que as tecnologias digitais passaram a fazer parte da vida cotidiana dos nossos estudantes. Por esse motivo, se faz necessário que novas propostas educativas problematizem esse foco.

Pensando em como me preparar para essas mudanças pedagógicas que estão ocorrendo e que acredito serem necessárias nas escolas, com o uso cada vez mais constante das tecnologias, principalmente das digitais, ingressei, em 2009, em um curso de Especialização em Tecnologias da Educação, para poder entender melhor essas ferramentas e seu uso pedagógico.

Também nesse ano veio o convite para participar do curso Lições do Rio Grande. O curso foi oferecido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem a proposta de agregar as disciplinas por áreas de conhecimento buscando, assim, acabar com a

concepção fragmentada dos conteúdos, tornando-os mais integrados, produzindo uma multidisciplinaridade curricular, um fazer pedagógico de cooperação e troca aberta de diálogo e planejamento (BRASIL, 1999).

Os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande”, propõem, dentre outras diretrizes que,

O currículo, portanto, não é uma lista de disciplinas confinadas à sala de aula. É todo o conteúdo da experiência escolar, que acontece na aula convencional e nas demais atividades articuladas pelo projeto pedagógico. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 12.).

Para a elaboração desse novo referencial, o governo do Estado contratou a Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Santiago. A URI, além de elaborar o material didático, realizou com os professores da rede estadual treinamentos através de oficinas proporcionadas por instrutores. Na cidade do Rio Grande, o curso ocorreu no período de 19 de novembro a 15 de dezembro de 2009. Em um primeiro momento, aconteceram três dias de curso, no qual, além das oficinas, os professores foram orientados para a realização das atividades à distância, culminando o encerramento com a apresentação dos projetos e planos realizados na segunda fase.

Em março de 2010, todas as escolas estaduais da cidade, incluindo a escola que foi objeto deste estudo, receberam o material didático Lições do Rio Grande¹. Nesse material constava os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, contendo o referencial curricular de cada área de conhecimento, cadernos para os professores do ensino Fundamental e Médio, que continham aulas modelos, e cadernos para os alunos.

Os professores deveriam utilizar esse material durante os primeiros meses do ano, e depois elaborar relatórios avaliativos e projetos interdisciplinares, que seriam discutidos em reuniões semanais entre os professores das áreas e a gestão da escola.

Durante o curso foi possível entrar em contato com a proposta curricular que visava o trabalho por áreas de conhecimentos (Ciências da Natureza, Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática) e suas tecnologias, utilizando a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos, pensando na realidade onde a escola está inserida.

¹ O material está disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1.

Durante muito tempo, acreditou-se que o mais importante para o processo de ensino – aprendizagem seria a transmissão massiva de conteúdos. Era preciso que os alunos conhecessem as teorias, os conteúdos e os processos científicos. (CHASSOT, 2010). Segundo essa linha de pensamento, quanto maior a quantidade de folhas escritas nos cadernos, mais conhecimento esse aluno estaria adquirindo. Hoje, a ciência percebeu a necessidade de reavaliar as práticas educativas, os conteúdos e os métodos utilizados nas salas de aulas e, no caso mais específico da ciência, a necessidade de uma alfabetização científica.

A alfabetização científica deve ocorrer tanto no ensino fundamental, quanto no médio e superior. Ciência é uma linguagem; sendo assim, ser alfabetizado cientificamente é saber fazer ler a linguagem em que está escrita a natureza. (CHASSOT, 2010).

A partir das vivências, no curso e no cotidiano escolar, minhas inquietações se tornaram cada vez mais evidentes, por isso decidi, em 2010, continuar meu processo de formação continuada em um curso de mestrado.

Preparando-me para o ingresso no mestrado, procurei construir uma proposta que desse visibilidade às minhas inquietações. Assim, escolhi investigar como nós professores nos apropriamos dos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, que estabelecem uma nova organização das disciplinas por áreas de conhecimento e uma aplicação mais incisiva das tecnologias como ferramentas pedagógicas diárias dos professores. Meus objetivos iniciais eram buscar reconhecer e discutir as novas propostas curriculares apresentadas pelo governo do estado, analisar como essas mudanças foram organizadas pelos professores no seu dia a dia letivo e investigar o uso das tecnologias como ferramentas para complementar a prática pedagógica.

Ao longo do mestrado não somente pude reconstruir minha proposta de pesquisa inicial como também fui apresentada a alguns autores que me ajudam na jornada de compreender melhor o processo de ensinar e aprender. Nessa caminhada, tenho percebido que o importante é a vontade de aprender, de querer mudar e de buscar um caminho mais prazeroso, para que o ato de ensinar torne-se algo natural na sala de aula.

Nas palavras de Maturana (1998, p.29) “[...] o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É compreendendo isso que temos de considerar a

educação e o educar.” Buscar entender o aluno, o meio que ele está inserido é fundamental para nós professores, pois precisamos fugir da objetividade sem parênteses² tornando nossas aulas mais interessantes e significativas para os discentes.

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2005, p.5)

O ato de ensinar e aprender depende muito do aluno e da relação que ele produz do conteúdo apresentado com a sua realidade.

Buscar trabalhar por áreas de conhecimento é uma tarefa nova e desafiadora para nós professores, exigindo uma forma nova de linguagem dentro das escolas, pois teremos que aprender a trabalhar no coletivo e fazer nossos discursos conversarem³. O novo sempre causa medo e relutância, por isso acredito que esse novo caminho será trilhado com algumas pedras, mas que com certeza tornar-se-ão aprendizados para que possamos seguir a busca por uma educação de melhor qualidade.

Sendo assim, acreditamos ser importante rever os currículos, os conteúdos e, principalmente, proporcionar aos professores cursos de formação continuada e uma valorização do profissional da educação. Só assim, então, o professor terá acesso ao conhecimento de novas práticas pedagógicas e poderá perceber o que essas práticas representam para a aprendizagem dos alunos.

No contexto das minhas vivências, aqui apresentadas, emergem os objetivos dessa pesquisa de mestrado, ou seja, analisar como os professores de uma escola da rede estadual de ensino apropriaram-se da proposta curricular Lições do Rio Grande, que visa um trabalho interdisciplinar por áreas de conhecimento e suas tecnologias.

² No caminho da objetividade sem parênteses uma afirmação cognitiva é válida porque faz referência a uma realidade independente do observador. (MATURANA, 2001, p. 27).

³ Segundo Maturana (2009), a palavra conversar significa dar voltas com o outro, que normalmente ocorre em uma rede particular de linguagem.

2 CONHECENDO O LIÇÕES DO RIO GRANDE

[...] Que Deus saúde me mande. Que eu possa ver muitos anos. O céu azul do Rio Grande. [...] Deus é gaúcho de espora e mango. Foi maragato ou foi chimango. Querência amada, meu céu de anil. Este Rio Grande gigante. Mais uma estrela brilhante. Na bandeira do Brasil. (Oswaldir e Carlos Magrão)

Tornar as aulas mais interessantes e curiosas para os alunos é o grande desafio para os atuais professores. Afinal, como manter um aluno que hoje tem acesso a tanta informação, a tanta tecnologia (computadores, Internet, celular, entre outros), interessado na aula, se ainda utilizamos a educação no modelo tradicional na qual professor diz o que o aluno deve aprender? A escola está, portanto, diante de um verdadeiro dilema.

Certamente, existem muitas formas de questionar as novas ambientações e as novas formas pedagógicas, proporcionando outras experiências de aprendizagem nas quais estejam integradas as tecnologias contemporâneas, não como meros instrumentos, mas sim como ferramentas pedagógicas que permitam efetivamente a criação de situações de aprendizagem significativa⁴.

A educação, segundo Freire (1999), deve privilegiar a aquisição do saber, saber esse vinculado às realidades sociais, na relação direta entre as experiências do aluno e o conteúdo trazido de fora pelo professor, tornando a relação aluno-professor uma troca, uma interação entre o meio e o sujeito. O professor passa a ser um mediador, o aluno passa a ser o ator principal no seu processo de aprendizagem, reconhecendo-se nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, podendo aplicar suas próprias experiências.

Na perspectiva apontada acima, a educação torna-se muito mais voltada para o social do que para a simples transmissão cultural, priorizando a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, ensinando a partir de palavras e temas geradores (FREIRE, 1999).

⁴ A aprendizagem significativa, um dos princípios norteadores da Concepção Construtivista, implica atribuição de sentido e construção de novos significados, o que envolve: disposição por parte do educando; apresentação de material potencialmente significativo (que seja relevante e tenha organização interna); orientação por parte do educador; que o estudo tenha sentido para o educando (considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais) e que a organização e a situação de aprendizagem propiciem ao educando relacionar o novo conteúdo e o material de estudo com os seus conhecimentos prévios. (BOAL, 1997)

Buscando atender às novas exigências da educação, surge em 2009 o referencial curricular Lições do Rio Grande, priorizando em sua proposta o trabalho interdisciplinar e o uso das tecnologias. A proposta foi desenvolvida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul e estendida a toda a rede de escolas públicas estaduais no primeiro semestre do ano de 2010. Seu principal alicerce foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem as disciplinas escolares agrupadas em áreas de conhecimento e suas tecnologias, área das Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), área das Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física), Linguagens e Códigos e suas tecnologias (Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes Visuais e Educação Física) e a Matemática e suas tecnologias.

Os PCN propõem “no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 1999, p. 05).

Segundo o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), o Movimento Todos para a Educação estabeleceu cinco metas para a educação brasileira que devem ser atendidas até 2022. Sendo que nesse caso o Lições aborda com mais ênfase a meta de número três onde fica previsto “todo o aluno aprende o que é adequado à sua série”.

Trazendo a pergunta “O que é adequado a cada série?”, o Lições coloca que cada escola estadual tem a liberdade de fixar os conteúdos que acredita serem adequados. Não existem referências que definam as aprendizagens necessárias em cada uma das etapas da educação básica, o que acaba permitindo, assim, que os livros didáticos determinem os conteúdos de cada série.

Hoje, somente as matrizes de competências das avaliações externas, como o SAEB, SAERS e a PROVA BRASIL, estabelecem um patamar de aprendizagens a serem alcançados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Com base nesses dados, o Lições do Rio Grande tinha a intenção de suprir essas lacunas, fixando as disciplinas por áreas de conhecimento e abordando as aprendizagens que deveriam ocorrer em cada momento da educação básica a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, indicando uma unidade mínima que deveria ser comum a uma rede de ensino, nesse caso a rede estadual.

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.29)

Com base nos PCN, mas com a convicção que somente estes não seriam suficientes para implementação dessa proposta, pois o Brasil é um país muito grande, com grandes diferenças físicas e culturais, o governo contratou a Universidade do Alto Uruguai (URI) para elaborar o material Lições do Rio Grande. A URI, além de elaborar o material didático, realizou com os professores da rede estadual treinamentos através de oficinas proporcionadas por instrutores.

Os Parâmetros não são um material a mais para enviar às escolas sozinhos. Formulados em nível nacional para um país grande e diverso, os Parâmetros também não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática. Eram necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11)

Os professores da rede estadual puderam se apropriar do referencial curricular de duas maneiras: através do curso oferecido pelo governo no ano de 2009 ou pela leitura do material enviado para as escolas no primeiro semestre de 2010. No município do Rio Grande, o curso ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2009. Em um primeiro momento, aconteceram três dias de curso nos quais, além de oficinas, os professores foram orientados para a realização de atividades à distância. No primeiro dia, todos os professores participantes do curso ficaram reunidos no mesmo espaço para conhecer a teoria e a metodologia que estava sendo proposta. Os professores fizeram muitos questionamentos, principalmente por desconhecerem o material, já que os docentes só receberam esse material no primeiro dia de curso sem tempo para sua leitura prévia, e também por não terem participado em nenhum momento de sua elaboração, nem mesmo enviando sugestões.

No segundo e terceiro dia, os professores foram divididos por disciplinas, não havendo diálogo entre as áreas de conhecimentos, o que dificultou o entendimento sobre a forma de trabalhar, já que a proposta estava baseada no trabalho interdisciplinar e cada professor ficou restrito a interagir somente com os colegas de sua área de formação.

No encerramento do curso, foi realizada a apresentação dos projetos e planos de trabalho que deveriam ser realizados na segunda fase (à distância) em que cada professor deveria elaborar um plano de aula e um projeto interdisciplinar, postar no

ambiente digital que a Universidade organizadora havia colocado à disposição e apresentar para os demais colegas de disciplina em uma data previamente agendada.

Em março de 2010, todas as escolas estaduais do município do Rio Grande receberam o material didático do Referencial Curricular Lições do Rio Grande. No material constava o referencial para cada área de conhecimento, cadernos para os professores do Ensino Fundamental e Médio que continham aulas modelos, e cadernos para os alunos. Com o envio do material modelo, o governo sugeria aos professores exemplos de como a metodologia do Lições do Rio Grande poderia ser aplicada. O caderno do professor continha aulas modelos, em uma pressuposição, de que a partir do exemplo, o professor entenderia na prática como a teoria poderia ser aplicada.

Os professores deveriam utilizar esse material durante os primeiros meses do ano, e depois elaborarem relatórios avaliativos e um projeto interdisciplinar. No referencial também era sugerido que as escolas adaptassem os horários dos professores para reuniões semanais por áreas, para que assim efetivamente ocorresse o trabalho interdisciplinar nas atividades escolares.

Esse caráter coletivista (no bom sentido) da prática escolar quase nunca é aproveitado satisfatoriamente. Ao contrário, muitas vezes, serve de escudo para uma responsabilização anônima e diluída, porque, embora todos sejam responsabilizados pelo fracasso, poucos se empenham coletivamente para o sucesso. Espera-se que estes referências ajudem a reverter essa situação, servindo como base comum sobre a qual estabelecer, coletivamente, metas a serem alcançadas e indicadores para julgar se o foram ou não e o porquê. Sua organização por áreas já é um primeiro passo nesse sentido. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.19)

Entendemos que para realizar o trabalho interdisciplinar, o professor precisaria de tempo e formação, o que de certa forma estava contemplado no documento. Segundo o Referencial Lições do Rio Grande (2009), o aumento do tempo de permanência do professor e dos alunos na escola seria uma meta para qualificação do ensino que as equipes gestoras das escolas precisam alcançar.

No referencial, encontramos quatro sugestões alternativas para a distribuição da carga horária semanal, sendo duas para o Ensino Fundamental e duas para Médio. As sugestões 2 e 4 (tabela 1) indicam algumas possibilidades de carga horária para o Ensino Médio com 25 horas ou 30 horas aulas semanais. Dessa carga horária, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática teriam na distribuição um maior número de aulas, justificadas por serem fundamentais para o desenvolvimento das competências que orientam o referencial (Tabela 2).

Tabela 1 - Sugestão 2 – Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Distribuição da carga horária – 25 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM – 6 h/a	Arte e EF – 3h/a
Matemática		4
Ciências da Natureza		6
Ciências Humanas		5
E. Religioso		1

Fonte: Referencial Curricular Lições do Rio Grande, 2009.

Tabela 2- Sugestão 4- Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Distribuição da carga horária – 30 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPM/LEM – 8 h/a	Arte e EF- 4 h/a
Matemática		6
Ciências da Natureza		6
Ciências Humanas		5
E. Religioso		1

Fonte: Referencial Curricular Lições do Rio Grande, 2009.

De acordo com as tabelas, a distribuição da carga horária deveria ser feita por áreas de conhecimento, favorecendo o trabalho interdisciplinar. O referencial curricular Lições do Rio Grande também indicava que, para possibilitar a realização do trabalho interdisciplinar, as aulas das disciplinas por áreas do conhecimento devem acontecer nos mesmos dias da semana, favorecendo o uso dos recursos e ambientes pedagógicos.

A interdisciplinaridade, na verdade, está presente quando há contextualização, quando o conteúdo de uma área ou disciplina é contextualizada pelo professor e é inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Em uma aprendizagem com contexto não se trata apenas de aprender os fatos, mas sim de entender suas relações. Para Morin (apud PETRAGLIA, 1995, p.68-69),

[...] as crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

No Lições do Rio Grande estava previsto que todas as escolas deveriam organizar os horários dos professores, para que estes tivessem condições de se reunirem semanalmente por áreas do conhecimento para discutirem propostas, projetos e aulas, onde a interdisciplinaridade fosse contemplada de maneira efetiva.

Uma proposta de encontros entre os professores está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que coloca sobre a necessidade da organização e da distribuição do tempo escolar para que haja o encontro periódico dos docentes na escola nas suas horas atividades para estudo, planejamento e avaliação.

O Lições do Rio Grande justifica esta necessidade de encontros colocando que, desde 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, implantou, 20% de horas atividades para todos os professores, tanto os efetivos como os contratados.

Nas horas atividades dos professores devem ser realizadas reuniões, oficinas pedagógicas, planejamento e troca de experiência entre os professores da mesma escola, de mais de uma unidade escolar, e entre os novos e os mais experientes. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.35).

A equipe diretiva da escola, objeto desse estudo, organizou o horário dos professores para que em cada dia da semana ocorresse o encontro dos professores por área do conhecimento. Entretanto, por alguns motivos que ficam claros na fala dos professores nos discursos coletivos que são analisados no capítulo a seguir, as reuniões não aconteceram, nem semanais nem quinzenalmente.

Outro aspecto importante, presente no Referencial Curricular Lições do Rio Grande, foi a integração das disciplinas para proporcionar aos professores e à escola um trabalho coletivo e interdisciplinar, oferecendo ao aluno um ensino contextualizado, possibilitando que o mesmo se sinta parte do processo de ensinar e aprender.

Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura. Nessa aprendizagem em contexto trata-se não apenas de aprender fatos históricos, mas de entender relações do tipo: como os recursos naturais determinaram a história dos povos e o que aconteceu quando esses recursos se esgotaram; ou como a história de um lugar foi determinada por seu relevo ou bacia hidrográfica. Esse entendimento inevitavelmente requer conhecimentos de biologia e geografia para aprender o que são os recursos naturais e entender o território como determinante desses recursos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.23)

Entretanto, muitas vezes pelo professor não estar preparado, nem organizado nesse modelo, acaba trabalhando somente a sua disciplina, os seus conteúdos isoladamente, sem fazer contextualizações com as demais disciplinas curriculares, deixando o aluno com uma visão fragmentada, sem de fazer um elo entre todo conhecimento que a escola proporciona e sua vida diária.

A interdisciplinaridade pode ser simples, parte da prática cotidiana da gestão do currículo na escola e da gestão do ensino na sala de aula. Para isso, mais do que um projeto específico, é preciso que o currículo seja conhecido e entendido por todos, que os planos dos professores sejam articulados, que as reuniões levantem continuamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as possibilidades de conexão entre eles, que exista abertura para aprender um com o outro. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.24)

O Lições do Rio Grande também envolveu as grandes áreas de conhecimento e suas tecnologias, abordando a importância do uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Estamos vivenciando um período de grandes modificações no progresso científico e tecnológico que influenciam mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e, como consequência, alteram também a apreensão e a disseminação do conhecimento, pois este passa a ser provisório, sendo rapidamente superado, apresentando-se, assim, em constante construção e reconstrução. Gadotti (2000) coloca que a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente e para isso é necessário dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

Empregamos muito a expressão tecnologias na educação, mas o que seriam essas tecnologias? Na verdade, o termo é bastante amplo e, apesar de muitas vezes não nos darmos conta, nossa vida é repleta de tecnologias que também se encontram presentes nas escolas. O quadro, o giz, os mapas, os livros, a TV, o vídeo cassete, o DVD e mais recentemente os computadores são ferramentas tecnológicas que fazem parte das práticas pedagógicas de todas as escolas. Entretanto, como as utilizamos é que devem estar em foco, ou seja, devemos estar atentos é para como nos apropriamos dessas ferramentas e, efetivamente, as transformamos em pedagógicas.

Mais uma vez encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) a necessidade de introduzir as tecnologias ao processo de aprendizagem e de reformular os currículos para atender melhor as necessidades dessa sociedade em constante modificação.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande apresentava uma proposta desafiadora, que deveria ser constituído de uma rede de cooperação, na qual a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, as Coordenadorias de Educação, as escolas e os professores trabalhassem juntos. Assim, seria possível uma mudança na metodologia do ensinar e aprender, deixando para trás a memorização dos conteúdos, e proporcionando uma escola interativa, que atendesse aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos educandos para seu pleno desenvolvimento.

3 DEFININDO A PESQUISA: A METODOLOGIA EM AÇÃO

O tempo passa e um dia a gente aprende. Hoje eu sei realmente o que faz a minha mente. Eu vi o tempo passar vi pouca coisa mudar. Então tomei um caminho diferente. Tanta gente equivocada faz mal uso da palavra. Falam, falam o tempo todo, mas não tem nada a dizer. Mas eu tenho santo forte é incrível a minha sorte. O tempo é rei, e a vida é uma lição. E um dia a gente cresce. E conhece nossa essência e ganha experiência. E aprende o que é raiz então cria consciência. (Charlie Brown Jr.)

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada neste trabalho para alcançar os objetivos e responder a questão de pesquisa que inspirou essa dissertação de mestrado.

Este trabalho situa-se no âmbito da pesquisa social qualitativa, por apresentar reflexões sobre posições frente à realidade, momentos de desenvolvimento, dinâmicas sociais, preocupações e interesses de um grupo determinado (MINAYO, 2000). A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador fazer uso de uma abordagem mais exploratória, procurando novas interpretações para compreender a questão a ser investigada neste trabalho.

A pesquisa qualitativa alcança o rigor científico quando no seu descrever apresenta claramente todas as etapas envolvidas e consegue explicá-las de maneira que não deixe dúvidas ao leitor. Para Maturana (2001, p. 35) “O que os cientistas fazem é tentar ser plenamente consistentes e explícitos em relação a cada uma das etapas, e deixar um registro documentado, de tal forma que se crie uma tradição que vá além de uma pessoa ou geração”.

Nesta pesquisa, analisamos **como os professores, de uma escola da rede estadual de ensino, se apropriaram do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, enquanto proposta de governo, no seu trabalho diário em sala de aula e na própria organização da escola, durante o ano letivo de 2010?**

A pesquisa teve como campo de estudo uma escola estadual, que funciona em três turnos e possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está localizada em um bairro distante do centro do município do Rio Grande/RS, atendendo alunos da própria comunidade e das localidades próximas.

A instituição conta com uma infraestrutura física dividida em três prédios. Além das salas de aula e salas da administração (direção, supervisão e orientação), possui um refeitório, um laboratório de ciências e um de mídias (onde se encontram dezoito computadores, TV, DVD e vídeo cassete).

Na escola investigada, em 2011, estudavam 998 estudantes, sendo 298 no Ensino Fundamental, 445 no Ensino Médio e 145 na Educação de Jovens e Adultos. Estavam lotados na instituição 59 professores e 11 funcionários.

Na pesquisa foram entrevistados 10 professores de diferentes áreas do conhecimentos. Entrevistou-se, na área das Ciências Humanas um docente de Filosofia e Sociologia e um de História; nas Ciências da Natureza, um professor de cada uma das disciplinas Química, Física e Biologia; em Linguagens e Códigos foram quatro docentes sendo um de Português, um de Literatura, um de Arte Visual e um de Educação Física; e ainda um professor da área da Matemática.

A escolha dos professores foi intencional, pois todos haviam ao menos experimentado em suas disciplinas o material contido nos cadernos “Lições do Rio Grande” com os alunos durante o período predeterminado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Os professores foram convidados a participar do estudo e assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para conhecer como os professores usaram este material entre abril e maio de 2011, foi aplicado um instrumento qualitativo, sob a forma de entrevistas abertas semi-estruturadas, para posterior análise das suas formulações sobre o Referencial Curricular Lições do Rio Grande.

A entrevista, aberta ou semi-estruturada, procura colocar as repostas do entrevistado no seu próprio contexto buscando fugir dos questionários estruturados e evitando o quadro conceitual preestabelecido do pesquisador (MINAYO, 2000). A entrevista é um instrumento de coleta de dados que permite a manutenção do rigor científico e a flexibilidade para as situações inusitadas que aparecem durante a investigação de representação que os sujeitos possuem sobre determinados assuntos (SILVA, 2010).

O objetivo das entrevistas com os professores foi coletar informações que permitissem a construção de respostas à questão de pesquisa. Nesta pesquisa, analisamos como os professores, de uma escola da rede estadual de ensino, se

apropriaram do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, enquanto proposta de governo, no seu trabalho diário em sala de aula e na própria organização da escola, durante o ano letivo de 2010.

Durante as entrevistas, também foram feitas algumas perguntas de cunho exploratório que não foram utilizadas nas análises, tais como: qual disciplina leciona? Há quanto tempo trabalha na escola?

Para conhecer como os professores compreenderam e se apropriaram do material foram elaboradas as seguintes perguntas:

1- Você fez o curso “Lições do Rio Grande”? Se a resposta for sim – O que você achou do curso (organização, tempo, metodologia). Se não fez o curso, qual foi o motivo?

2- Como você conheceu ou leu o material “Lições do Rio Grande”? Qual sua opinião sobre o material?

3- Como você percebe o Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” presente nas suas práticas pedagógicas?

4- Dentro da sua prática, incluindo as práticas do “Lições”, como você utiliza as tecnologias educativas?

5- Como ocorreu a implementação do Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” na escola?

Posterior a uma breve análise das entrevistas, foi percebida a necessidade de complementar as questões e voltar a entrevistar os professores, pois em nenhum momento a interdisciplinaridade se fez presente nas falas dos entrevistados. Assim, foi necessário um novo perguntar, de onde emergiram os seguintes questionamentos.

1- Tanto o Lições do Rio Grande quanto os PCN sugerem que os currículos sejam trabalhados por áreas de conhecimento. O que você acha desse trabalho interdisciplinar?

2- Na sua prática, você realiza atividades interdisciplinares contemplando as áreas de conhecimento?

Entretanto, só foi possível entrevistar novamente nove dos dez professores envolvidos no início da pesquisa, pois um professor foi transferido para outra escola e não foi possível entrar em contato com ele.

Nas entrevistas não foi utilizado nenhum método de gravação, pois no momento do convite aos professores para participarem da pesquisa estes questionaram se a entrevista seria gravada. Combinamos que a entrevista seria no tom de uma conversa e que usaríamos o recurso da escrita. As respostas foram copiadas com tudo que era explanado pelos entrevistados. Foi observado durante as entrevistas certo receio ou cuidado da parte dos professores com o que falavam. Mostravam-se preocupados com o que seria registrado, mesmo após terem recebido a informação que os envolvidos na pesquisa não seriam expostos, ou seja, que seus nomes não seriam revelados e de terem assinado o termo de consentimento para participar do estudo.

Na análise e discussão do material coletado, percebeu-se uma ideia coletiva que somente é possível de ser encontrada nas entrevistas com perguntas abertas ou semiestruturadas, que propiciam que os sujeitos se expressem de maneira livre, possibilitando assim a formação de um discurso coletivo. Deste modo, optamos por usar a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo que propõe uma organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal obtidos de depoimentos ou de outras fontes, extraindo desses dados as ideias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), o Sujeito Coletivo se expressa, dessa forma, através de um discurso emitido no que poderia chamar de primeira pessoa (coletiva) do singular.

Para explicitar melhor como foi feito o mapeamento dos dados, apresentamos a as etapas para a construção do discurso coletivo oriundo da primeira pergunta. Como a algumas perguntas apresentavam seguimentos diferenciados, foi necessário fazer um desdobramento, produzindo assim mais de um discurso.

Em um primeiro momento, foram agrupadas todas as respostas dos professores em torno de cada uma das perguntas, como mostra a Tabela 3, destacando as expressões-chave e as ideias centrais.

As Expressões-Chave (ECH) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que em geral, correspondem às questões de pesquisa). (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.17)

Tabela 3 – Expressões-chaves

Como você percebe o referencial “Lições do Rio Grande” presente nas suas práticas pedagógicas?

	Expressões-chave	Ideias Centrais
Professor 1	Esse era um material bem elaborado, trazia quadrinhos e outros recursos, independente do governo, o material era bom, apesar de terem contratado professores de fora e do dinheiro gasto. Na escola pública, não há uma linha pedagógica, não importa a linha tradicional ou moderna, cada professor tem seu método independente. O Lições veio para fornecer uma linha norteadora. Essa linha fica bem clara no material, mesma linha do ENEM, moderna e transformadora. Não tive dificuldade porque já trabalho nessa linha.	Material bem elaborado Linha pedagógica
Professor 2	Porque as sugestões que haviam no livros eu já utilizo com as turmas. Trabalhei, com brincadeiras, confeccionar brinquedos antigos, já faz parte da prática do professor, deram boas sugestões que enriqueceram o trabalho – mais ideias. Precisa de mais tempo para organizar e o professor está sempre em sala de aula, tinha atividades que envolviam os pais e não havia como organizar os eventos sugeridos.	Linha pedagógica
Professor 3	As práticas sugeridas no material, já utilizou em aula	Linha pedagógica
Professor 4	Esse sistema de trabalho já utilizo há um bom tempo na minha prática pedagógica e o material veio para corroborar, o que já venho trabalhando.	Linha pedagógica
Professor 5	Percebo em algumas circunstâncias da minha prática pedagógica a presença da mesma linha do referencial	Linha pedagógica
Professor 6	Eu acho que sim, tudo que o material traz não é novidade para alguns professores, pois já trabalham nesse tipo de metodologia de projetos, lúdicos, material concreto. E o material foi utilizado, porque auxiliou o professor, já que trazia sugestões de atividades muito interessantes e que tomariam bastante tempo dos professores para elaborá-los e no material já estavam prontas, bastava o professor adaptá-los a sua prática.	Linha pedagógica

Professor 7	A minha prática estava presente no referencial, porque as aulas já são abordadas na mesma linha pedagógica do lições.	Linha pedagógica
Professor 8	Discordo da pergunta... As práticas é que estão inclusas no material, o referencial é óbvio e reconhecido em cada ação comum a nossa rotina de escola e vida.	Linha pedagógica
Professor 9	Através dos conteúdos percebo o desenvolvimento dos educando na prática de ler, escrever e resolver problemas.	Linha pedagógica
Professor 10	Os referenciais, como eu já falei, não sei quem os elegeu, uma elite pensante na área educacional com toda certeza, mas só nós os educadores que estamos nas escolas do subúrbio é que temos propriedade para saber o que é bom para nossos educandos. E fico muito feliz que agora não tenhamos que aplicar esse projeto.	Pessoas externas a escola Só os professores conhecem a escola Negação

Junto com as expressões-chave selecionamos as ideias centrais (IC). A partir desse momento, começamos a organizar a fala dos professores, aproximando os discursos para construção de uma fala coletiva.

A ideia central (IC) é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, ao DSC. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17)

As expressões-chave e as ideias centrais permitiram uma visão mais detalhada das entrevistas, adquirindo assim uma interpretação mais clara das respostas encontradas nas falas dos entrevistados. Foi a partir delas que construímos os Discursos do Sujeito Coletivo.

Num segundo momento, criamos a Tabela 4 que separamos em duas colunas. A primeira contém as expressões-chave (ECH) que apresenta as ideias centrais e na outra o discurso (DSC). Procuramos nas tabelas as ideias recorrentes, buscando as que apresentavam o mesmo sentido ou sentido equivalente para construir “um discurso síntese que reúne num só conjunto, as expressões-chave e as ideias centrais semelhantes, o qual passa a expressar ou a representar a fala do social ou o pensamento coletivo na primeira pessoa do singular” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 28).

Na última etapa, já podíamos visualizar a formação do Discurso do Sujeito Coletivo, onde a fala dos professores deixa de ser individual e passa a ser coletiva, mas preserva a opinião de cada um.

Tabela 4 – Expressões-chave e ideias centrais

Expressões-chave	DSC
Na escola pública não há uma linha pedagógica, não importa a linha tradicional ou moderna, cada professor tem seu método independente	Na escola pública não há uma linha pedagógica, não importa a linha tradicional ou moderna, cada professor tem seu método independente. Uma linha fica bem clara no material, mesma linha do ENEM, moderna e transformadora. Auxiliou o professor, já que trazia sugestões de atividades muito interessantes e que tomariam bastante tempo dos professores para elaborá-los e no material já estavam prontas, bastava o professor adaptá-los a sua prática. Precisa de mais tempo para organizar e o professor está sempre em sala de aula, tinha atividades que envolviam os pais e não havia como organizar os eventos sugeridos. Não tive dificuldade porque já trabalho nessa linha as sugestões que haviam no livros eu já utilizo com as turmas. Esse sistema de trabalho já utilizo há um bom tempo na minha prática pedagógica e o material veio para corroborar, o que já venho trabalhando. Percebo em algumas circunstâncias da minha prática pedagógica a presença da mesma linha do referencial trabalhado; tudo que o material traz não é novidade para alguns professores, pois já trabalham nesse tipo de metodologia de projetos lúdicos, material concreto. Através dos conteúdos, percebo o desenvolvimento dos educando na prática de ler, escrever e resolver problemas. Discordo da pergunta, as práticas é que estão inclusas no material, o referencial é óbvio e reconhecido em cada ação comum a nossa rotina de escola e vida, não sei quem os elegeram, uma elite pensante na área educacional com toda certeza, só nós os educadores que estamos nas escolas do subúrbio é que temos propriedade para saber o que é bom para nossos educandos
Essa linha fica bem clara no material, mesma linha do ENEM, moderna e transformadora	
Esse era um material bem elaborado, trazia quadrinhos e outros recursos, independente do governo,	
auxiliou o professor, já que trazia sugestões de atividades muito interessantes e que tomariam bastante tempo dos professores para elaborá-los e no material já estavam prontas, bastava o professor adaptá-los a sua prática.	
o material era bom,	
deram boas sugestões que enriqueceram o trabalho – mais ideias.	
apesar de terem contratado professores de fora e do dinheiro gasto	
Precisa de mais tempo para organizar e o professor está sempre em sala de aula, tinha atividades que envolviam os pais e não havia como organizar os eventos sugeridos.	
Eu acho que sim	
Não tive dificuldade porque já trabalho nessa linha.	
sugestões que haviam nos livros eu já utilizo com as turmas	
As práticas sugeridas no material, já utilizou em aula	
Esse sistema de trabalho já utilizo há um bom tempo na minha prática pedagógica e o material	

veio para corroborar, o que já venho trabalhando.	fico muito feliz que agora não tenhamos que aplicar esse projeto.
Percebo em algumas circunstâncias da minha prática pedagógica a presença da mesma linha do referencial	
tudo que o material traz não é novidade para alguns professores, pois já trabalham nesse tipo de metodologia de projetos lúdicos, material concreto	
Discordo da pergunta	
As práticas é que estão inclusas no material, o referencial é óbvio e reconhecido em cada ação comum a nossa rotina de escola e vida.	
Através dos conteúdos, percebo o desenvolvimento dos educandos na prática de ler, escrever e resolver problemas	
não sei quem os elegeu, uma elite pensante na área educacional com toda certeza,	
só nós os educadores que estamos nas escolas do subúrbio é que temos propriedade para saber o que é bom para nossos educandos	
fico muito feliz que agora não tenhamos que aplicar esse projeto.	

Com todos os discursos coletivos organizados e construídos, chega o momento da etapa final, que foi a tarefa de elaborar um texto que permitisse aos possíveis leitores compreender o pensamento coletivo dos professores estudados nessa pesquisa na busca da resposta da questão que motivou esse trabalho dissertativo.

4 LIÇÕES DO RIO GRANDE E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Nós. Somos quem podemos ser. Sonhos que podemos ter. Um dia me disseram. Quem eram os donos da situação. Sem querer eles me deram. As chaves que abrem essa prisão. E tudo ficou tão claro. O que era raro ficou comum. Como um dia depois do outro. Como um dia, um dia comum. (Engenheiros do Hawaii)

Neste capítulo, discutimos a implantação do referencial curricular Lições do Rio Grande na escola, escolhida como objeto de estudo. Da análise das falas dos professores do Ensino Médio, oriundas de entrevistas, foram construídos quatro DSC que são discutidos no diálogo com os autores que fundamentam essa pesquisa de mestrado.

O primeiro discurso coletivo apresenta como foi o contato dos professores com o Referencial Curricular Lições do Rio Grande e a forma como se apropriaram desse material. Foi denominado “DSC – Conhecendo o Lições” porque Lições era a forma como os professores se referiam ao referencial.

O segundo discurso coletivo evidencia a visão destes professores quanto à maneira como a escola se preparou para receber esse referencial que denominamos “DSC – Lições e sua aplicação na escola”.

O terceiro discurso apresenta a prática do professor em sala de aula e sua relação como o referencial em questão e foi identificado como “DSC – Lições na sala de aula”. Para encerrar a análise e discussão, apresentamos o quarto discurso “DSC – Lições como proposta de governo”, no qual procuramos entender o referencial enquanto proposta que articula um fazer pedagógico diferenciado nas escolas da rede estadual.

4.1 O contato com Referencial Curricular Lições do Rio Grande

Os professores da rede estadual de ensino tiveram contato com o Referencial Curricular através de um convite para participar de um curso no final do ano de 2009 e pela leitura do material recebido no início do ano de 2010. Todos os professores tiveram a oportunidade de conhecer o referencial, seja através do curso oferecido pela SEDUC ou pelas leituras que deveriam ter sido realizadas durante o processo de formação que

sempre ocorre na escola no início de cada semestre letivo denominado Jornada Pedagógica.

Na escola em estudo, a direção solicitou que os professores que haviam participado do curso fizessem uma apresentação para os colegas, buscando apresentar a proposta que era oferecida pelo governo do estado. Muitos dos professores da escola tiveram contato com o material somente através dessa apresentação, o que pode ter levado a uma compreensão equivocada ou distorcida da proposta. Do contato com o material, emergiu o primeiro discurso coletivo (Quadro 1).

Foi muita expectativa e pouco retorno para o professor. O curso foi empregado de forma muito rápida, e com um tempo de desenvolvimento curto demais. A metodologia não agradou muito, pois me senti obrigado a fazer tudo o que era de certa forma imposto, e isso incomoda qualquer profissional, pois enquanto educadores, temos que nos sentir livres para saber o que aplicar em nossa sala de aula. Na organização, faltou melhorar e complementar partes do conteúdo a ser discutido. Os que fizeram o curso, se sentiram na obrigação de informar como foi a sua dinâmica, práticas pedagógicas não podem ser aplicadas assim. A maioria dos professores da escola não fez o curso. Diferente dos que fizeram o curso, esses não fizeram relatório, nem o projeto pedido pela coordenação de educação. O material em essência é bom, voltado para escrita, leitura e oralidade e dá para aproveitar bastante. Nos livros haviam sugestões e muitos utilizaram tal e qual estava no material, utilizaram como livro didático sem ter interesse de adaptar a sua própria prática. Estou repetindo as aulas com os cadernos do Lições com uma turma de alunos repetentes de outra escola e percebo que o Lições permitiu um melhor desempenho dos alunos, principalmente na oralidade. Porém, acredito que o material deve ter sido preparado por pessoas que estão afastados da sala de aula, porque alguns conteúdos necessitam de pré-requisitos para poderem ser compreendidos e, no material, muitos conteúdos estavam desorganizados sequencialmente. Tem coisas fora da realidade da escola, as sugestões para aula não condizem com a realidade escolar e do aluno. Na área da educação física, a escola não tem espaço físico e nem material adequado. Mas, como eu acredito que não há como ter uma padronização dos conteúdos que se ensinam nas escolas, a pretensão do Lições é bastante ambiciosa. Se iria dar certo isso eu não sei!

Ao analisarmos o discurso coletivo dos professores, percebemos que o curso foi realizado de forma muito rápida, com uma grande quantidade de informação para um curto período de tempo, já que as atividades presenciais se resumiram há apenas três dias, onde foram expostos os objetivos, as metodologias e fundamentos desse referencial. O discurso “Foi muita expectativa e pouco retorno para o professor. O curso foi empregado de forma muito rápida, e com um tempo de desenvolvimento curto demais”, indica que se sentiram apenas ouvintes e não participantes do curso.

Segundo Tardif (2002) muitas vezes o professor não se sente parte dos projetos, especialmente quando estes vêm das diversas esferas de governo e sua participação fica restrita à posição de aplicador e nunca de coautor das ideias.

Infelizmente, no Brasil a maior parte das leis, projetos, currículos que são elaborados para a educação, não contam com a participação do professor que atua nas salas de aula. A sua experiência acaba não sendo aproveitada e muitas vezes as propostas ficam distantes das realidades escolares que, por apresentarem aspectos muito diferentes, tornam difícil a aplicação de um referencial único. Um dos objetivos do Referencial Curricular Lições do Rio Grande era apresentar uma referência para os currículos, padronizando-os, tornando alguns conteúdos e práticas comuns a todas as escolas estaduais, como fica evidente no trecho a seguir.

Com a intenção de suprir essa lacuna, apresentamos às escolas da rede estadual do RS estes referenciais curriculares que fixam, por áreas de conhecimentos e disciplinas, aprendizagens que devem ocorrer em cada momento da educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental, indicando a unidade mínima que deve ser comum a uma rede de ensino. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.29)

Para os professores, essa proposta única torna a aplicação desse referencial distante da realidade da maioria das escolas públicas, inviabilizando sua aplicação em vários aspectos. No DSC1, percebemos que há discordância em relação a esse objetivo almejado pelo Lições do Rio Grande “como eu acredito que não há como ter uma padronização dos conteúdos que se ensinam nas escolas, a pretensão do Lições é bastante ambiciosa”.

A não participação do professor pode ter sido um dos motivos da falta de interesse na leitura e na realização de projetos elaborados pelos governos ou instituições de ensino superior. Tardif (2002, p.41) considera que “os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes”,

quando são solicitados a realizar um trabalho do qual não tiveram nenhuma participação ativa.

No DSC1 os professores relatam que “tem coisas fora da realidade da escola, as sugestões para aula não condizem com a realidade escolar e do aluno”, parecendo que não houve por parte da equipe que elaborou o Lições do Rio Grande uma preocupação em investigar a realidade do professor, das escolas e os interesses das diferentes comunidade que integram os sistemas de cada escola.

O professor acaba enxergando o material como uma imposição por não sentir que é parte importante e decisiva, além de não compreender seus objetivos. Muitas vezes, tais materiais ficam guardados nas bibliotecas das escolas sem nem ao menos terem sido examinados pelos professores.

De acordo com Arroyo (2000, p. 25) “O debate em torno dos PCN, dos currículos de formação, dos pareceres dos conselhos e decretos presidenciais sobre as legítimas instituições formadoras refletem essas brigas externas à escola entre academia e governantes”.

Entendemos que a experiência do professor que atua nas salas de aula deveria ser mais valorizada, suas contribuições e vivências são pontos importantes e necessitam estar presentes nesses materiais. No discurso, encontramos o descompasso entre o que os governos propõem e a não participação ativa dos professores.

A metodologia não agradou muito, pois me senti obrigado a fazer tudo o que era de certa forma imposto, e isso incomoda qualquer profissional, pois enquanto educadores temos que nos sentir livres para saber o que aplicar em nossa sala de aula. (DSC1)

A fala dos professores mostra o quanto eles se sentem incomodados com propostas que chegam à escola de forma pronta. Entretanto, muitas vezes o professor resiste ao material mesmo sem uma leitura e discussão aprofundada com os demais colegas e equipe gestora. No caso do Lições, muitos professores da escola acabaram não lendo o material, o que dificultou a sua interpretação e aplicação.

Entre os que realizaram a leitura, aparece um diálogo em que a qualidade do material é evidenciada por todos, porém a grande maioria aponta a impossibilidade de colocar em ação muitos dos projetos devido à falta de estrutura da escola, a grande diversidade das turmas e de professores. As escolas públicas em sua maioria, ao longo dos anos, acabaram recebendo menos investimentos na sua estrutura física, o que

impossibilitou a criação de laboratórios com equipamentos modernos e atualizados. Algumas escolas poderiam ter acesso aos recursos disponibilizados pelos governos, entretanto, não apresentam condições mínimas como, por exemplo, espaço físico para alocação dos recursos, sendo os mesmos muitas vezes repassados a outras instituições.

Na escola investigada, existem poucas salas de aula para uma grande procura de alunos, o pátio não oferece muitas condições para recreação, não dispõe de um espaço destinado às atividades desportivas havendo a necessidade de deslocamento para um ginásio locado e os laboratórios de ciências e informática não apresentam os recursos necessários para seu uso efetivo pelo quadro docente. Os professores apontam no discurso coletivo que “Na área da educação física, a escola não tem espaço físico e nem material adequando”.

Não podemos culpar, entretanto, somente a falta de estrutura como a responsável pelo desinteresse pelo Referencial Curricular, a resistência de alguns e a falta de tempo de outros, impediu que a grande maioria dos professores que lecionam na escola escolhida para essa pesquisa de mestrado participasse do curso ou procurasse conhecer melhor o material Lições do Rio Grande.

Na fala dos professores, os que realizaram o curso sentiram-se prejudicados, pois além de fazer o curso e realizar todas as atividades propostas, ainda tiveram que repassar seu conteúdo para os demais colegas. Da mesma forma que os professores que realizaram o curso, os demais também assistiram a apresentação na escola, durante a Jornada Pedagógica, como receptores sem contribuir, nem criticar o material que estavam recebendo.

A maioria dos professores da escola não fizeram o curso. Diferente dos que fizeram o curso esses não fizeram relatório, nem projeto pedido pela coordenação de educação. (DSC1).

Para Maturana (2001, p. 12) “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”. Como os professores não fizeram parte da construção do material pedagógico sentem que suas vivências e seus aprendizados não foram contemplados.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constituídos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11).

Os professores justificam a sua falta de envolvimento no projeto Lições do Rio Grande, citando que este foi elaborado por teóricos que não atuam nas escolas públicas estaduais, desconhecendo a realidade escolar atual, como é evidenciado no DSC1, apresentado no fragmento abaixo.

Porém acredito que o material deve ter sido preparado por pessoas que estão afastados da sala de aula, porque alguns conteúdos necessitam de pré-requisitos para poderem ser compreendidos e no material muitos conteúdos estavam desorganizados sequencialmente.

No fragmento, também podemos perceber o quanto os professores ainda estão amarrados à ideia dos conteúdos, de sequência, de fornecer ao aluno um maior número de informação, sendo que muitas vezes os alunos não sabem o que fazer com toda a informação e não conseguem visualizar como essas são aplicadas em sua vida cotidiana.

Assim, muitos acabam interpretando que o novo currículo, que trabalhe as competências e habilidades e busque novos processos no qual o aluno tenha condições de se expressar, poderá secundarizar os conteúdos. Os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande indicam que esta forma de pensar ou de entender o novo currículo não é verdadeiro.

Um currículo por competências não elimina, nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplina. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas a disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.21)

Com certeza, são muitas as mudanças necessárias, mas para que as mudanças ocorram, o professor precisa estar aberto à leitura, ao diálogo e as discussões que irão emergir das novas propostas. Entretanto, para que esse fato aconteça, os docentes têm que sentir que suas experiências e vivências na sala de aula estejam contempladas nesses materiais, ou seja, deve haver uma preocupação em trazer os professores que atuam nas escolas para contribuírem na elaboração e organização desses projetos.

4.2 O Referencial curricular e sua aplicação na escola.

Em março de 2010, todas as escolas da rede estadual receberam o material do Referencial Curricular Lições do Rio Grande. Cada professor recebeu um kit que continha o referencial curricular por área de conhecimento, e o material do plano piloto para ser aplicado no primeiro trimestre do mesmo ano. Este era composto por cadernos do professor e do aluno, que traziam sugestões de assuntos e maneiras de abordá-los em sala de aula.

O “DSC – Lições e sua aplicação na escola” discute como a escola recebeu o Referencial Curricular e de que maneira o apresentou para os professores. Conhecer, através do discurso dos professores, a forma de introdução de uma proposta curricular pode nos fornecer pistas de como melhor inseri-la no âmbito escolar (Quadro 2).

Cada professor já tem seu jeito de trabalhar, houve muita resistência por parte dos professores, teve gente que se recusou a ler o material. Também a maioria não estava disposta a colocar em ação o plano piloto do lições. Procedimentos novos, quando novos realmente, transformam o sujeito envolvido no processo, logo se não houve transformação, a ação foi desnecessária, acho que deveria ter mais profissionais envolvidos para se ter mais tempo para organizar essa prática, pouca organização da equipe diretiva, a escola não conseguiu fazer um trabalho que envolvesse todos os professores, dificultando a execução do projeto. Foi utilizado durante pouco tempo, havendo uma queda na continuidade e as pessoas que queriam continuar o trabalho ficaram perdidas. O material foi utilizado só nos primeiros anos e somente no segundo semestre pertinente para ser aplicado nas aulas. As reuniões não aconteceram, porque os professores têm uma carga horária alta em sala de aula, dificultando o encontro para o planejamento, é necessário que assim eles tenham esse tempo para reunião, para preparar, corrigir e elaborar as avaliações.

DSC 2- Lições e sua aplicação na escola

No início do discurso, fica evidente a resistência que muitos apresentaram ao material Lições do Rio Grande e as mudanças sugeridas a partir dele. Segundo Thurler (2001 p. 91),

A maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha.

Os professores acabam criando uma cultura própria da escola, cultura essa que, como coloca Maturana (2001), é uma rede fechada de conversação, tornando os docentes resistentes a qualquer material ou sugestão de mudança que venha de outra esfera, por acreditar que esse não faz parte da cultura na qual eles estão inseridos, ou seja, professores da educação básica em sala de aula.

A falta de tempo devido a uma carga horária alta, na qual o professor a cada 20 horas necessita ficar 16 em sala de aula, turmas com um grande contingente de alunos, muitos adiantamentos, apenas 4 horas para reuniões semanais como as sugeridas pelo referencial e para preparar aulas e avaliações são as principais reclamações dos docentes e pode ser um indicativo do não sucesso na implantação dos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande.

As reuniões não aconteceram, porque os professores têm uma carga horária alta em sala de aula, dificultando o encontro para o planejamento, é necessário que assim eles tenham esse tempo para reunião, para preparar, corrigir e elaborar as avaliações. (DSC 2).

Para Tardif e Lessard (2005), como em qualquer profissão, alguns professores fazem apenas o que é previsto pelas normas das escolas, ao passo que outros se engajam num trabalho que lhes toma um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular. Os autores destacam alguns fatores que devem ser considerados na carga horária dos professores como os fatores materiais e ambientais (insuficiência de material adequado, pobreza das bibliotecas, dependência de horários de transporte, torna muito pesada ou difícil a carga de trabalho); fatores sociais (localização da escola, situação sócioeconômica dos alunos e de sua família); fatores ligados a objetos de trabalho (tamanho das turmas e diversidades de alunos, presença de alunos com necessidades especiais e dificuldades de adaptação de aprendizagens); fenômenos resultantes da organização do trabalho (o tempo de trabalho, número de disciplinas, vínculo empregatício, atividades paradidáticas) e as exigências formais ou burocráticas a cumprir (observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimentos aos pais, participação em reuniões).

Levando-se em conta tais fatores, percebe-se que o professor acaba passando muito tempo em sala de aula, porém pouco tempo com cada turma devido à baixa carga horária das disciplinas, dificultando assim seu encontro com os demais colegas para elaborar projetos, trabalhos interdisciplinares e principalmente para conhecer o seu aluno.

A falta de uma política pública que proporcione aos professores um maior envolvimento com a escola, colegas e alunos, torna muito difícil projetos como os apresentados nos Lições do Rio Grande, onde o objetivo principal é a interdisciplinaridade e o uso efetivo das tecnologias educativas.

A questão sobre o uso das tecnologias presente no referencial também merece ser discutida nas escolas, uma vez que a maior parte das instituições de ensino de educação básica, atualmente, contam com laboratórios de ciências, informática e salas de audiovisual. Porém, como trabalhar com esses recursos de forma a torná-los pedagogicamente significativos? Como fazer para que as tecnologias disponíveis se tornem educacionais? Essas são algumas questões que desafiam, hoje, os profissionais da educação. Tardif (2002, p. 293) traz esse assunto para a discussão indicando que,

Finalmente, é preciso notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação (internet, multimídias, correio eletrônico, CD-ROM, etc.) permite imaginar, num futuro bem próximo, o surgimento de novos modos de colaboração entre as práticas e os pesquisadores, entre as universidades e as escolas.

A preocupação com a formação do professor para o uso dos recursos tecnológicos também aparece no Lições (2009, p.7), “Os professores precisam ser capacitados para usarem a tecnologia da informação – os laboratórios com os microcomputadores e os softwares educacionais – como recursos didáticos em suas aulas.”.

A proposta do referencial aborda as temáticas do uso das tecnologias e da interdisciplinaridade, buscando um currículo menos fragmentado que possibilite uma aprendizagem mais significativa, onde todas as disciplinas estejam conectadas e contextualizadas com a realidade do aluno.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade de efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 2003, p.79)

A interdisciplinaridade não necessariamente precisa ser um projeto específico da escola, ela pode estar incorporada apenas no plano de trabalho do professor, e para isso é necessário um currículo que seja conhecido e entendido por todos os atores envolvidos. As aulas interdisciplinares podem proporcionar vários pontos positivos, como coloca Fazenda (2003, p.86). Em uma sala interdisciplinar a autoridade é conquistada, não simplesmente outorgada; ocorre uma troca, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção; proporciona uma parceria; difere na organização do espaço físico e de tempo; respeito ao modo de ser de cada um; autonomia, por todos esses fatores, conclui-se que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas.

Entretanto, o professor precisa participar dessa construção curricular, colocando sua experiência profissional e sentindo-se parte do projeto, pois de acordo com Arroyo (2000, p.13) “Sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e educadoras”. Com a chegada desse referencial não foi diferente, muitos professores sentiram-se incomodados e como se pode notar no discurso apresentaram muita resistência a sua aplicação e a sua leitura.

Procedimentos novos, quando novos realmente, transformam o sujeito envolvido no processo, logo se não houve transformação a ação foi desnecessária, acho que deveria ter mais profissionais envolvidos para se ter mais tempo para organizar essa prática, pouca organização da equipe diretiva, a escola não conseguiu fazer um trabalho que envolvesse todos os professores dificultando a execução do projeto. (DSC2)

A escola também não foi preparada ou não conseguiu organizar-se junto com os professores para buscar uma alternativa para realização dessa nova proposta, ou para apresentar de forma adequada quais eram os objetivos do Lições, já que as informações foram repassadas por alguns colegas que realizaram o curso oferecido pelo governo do estado conforme relatado no DSC1. Para estes professores, o curso foi realizado de forma rápida, deixando muitas dúvidas e questionamentos, o que inviabilizou maiores esclarecimentos aos colegas durante a Jornada Pedagógica.

O descompasso ou a falta de informações relevantes para a realização do projeto impediu que os professores compreendessem que esse referencial seria um projeto para ser realizado em longo prazo, tornando-se apenas uma aplicação rápida feita através do plano piloto que durou apenas um trimestre. Tal fato deixou muitos dos profissionais da escola sem saber como agir após a aplicação do plano inicial. O discurso dos professores “Foi utilizado durante pouco tempo, havendo uma queda na continuidade e as pessoas que queriam continuar o trabalho ficaram perdidas.”, é um indicativo deste descompasso.

No referencial curricular Lições do Rio Grande, percebemos a necessidade de uma mudança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, mudança essa que deveria começar a partir da publicação do referencial.

Uma das primeiras tarefas da escola, após conhecer os referenciais, é a revisão da sua proposta pedagógica. Essa tarefa se impõe como processo de reconstrução coletiva, liderado pela equipe gestora, da qual devem participar todos os professores e também representantes dos seguimentos da comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Em virtude do pouco tempo entre apresentação do projeto e da sua aplicação, a escola não conseguiu se organizar para poder realizar essas discussões sobre o referencial, envolvendo todos da comunidade escolar. Tais dificuldades também são apresentadas no DSC2 “pouca organização da equipe diretiva, a escola não conseguiu fazer um trabalho que envolvesse todos os professores dificultando a execução do projeto”.

Na apresentação do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, talvez tenha faltado tempo para elaboração de uma estratégia que motivasse os professores a conhecerem e a envolverem-se nesse novo projeto, tornando-os parte dessa cultura. De acordo Thurler (2001, p.90),

A cultura estabiliza-se como um conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, à abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade.

Sempre que somos apresentados a algo novo, ficamos apreensivos, muitas vezes aplicamos a cultura da negação. Mesmo antes de ler e conhecer as novas propostas já nos colocamos como opositores. É difícil sair da zona de conforto, daquilo que já sabemos que poderá nos assustar e impedir que sejamos receptivos, especialmente em se tratando das inovações que chegam ao ambiente escolar. Podemos fundamentar essa

afirmação com o trecho do DSC2 que coloca “Cada professor já tem seu jeito de trabalhar, houve muita resistência por parte dos professores, teve gente que se recusou a ler o material”.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande apresentou a necessidade de uma reflexão sobre o problema da aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades na educação básica. Entretanto, segundo Perrenoud (2002, p.48):

Organizar o trabalho e monitorar as progressões durante os vários anos cooperar, gerenciar os dispositivos de diferenciação e os percursos individualizados, praticar uma avaliação criteriosa com relação aos objetivos de aprendizagem: todas essas competências ainda estão totalmente asseguradas hoje na formação inicial dos professores. Portanto ela tem que evoluir e é preciso aplicar formações contínuas junto com os ciclos plurianuais.

Constata-se, nesse discurso coletivo, que as questões sobre novos métodos e projetos devem ser apresentadas e discutidas com toda a comunidade escolar, permitindo que o professor conheça e aproprie-se da teoria e, assim, possa analisar a sua prática pedagógica e a melhor maneira para que o processo de ensino aprendizagem seja alcançado.

4.3 Os Referenciais Curriculares e sua aplicação em sala de aula

Os professores, depois de receberem o material no início do ano letivo, deveriam utilizá-lo com as turmas as quais foram designados, aplicando o plano piloto em sua sala de aula, nas suas práticas pedagógicas.

O terceiro discurso “DSC – Lições em sala da aula” foi construído levando em consideração como os professores intermediaram a aplicação do Referencial Curricular Lições do Rio Grande em suas sala de aula (Quadro 3).

Na escola pública, não há uma linha pedagógica, não importa se é a linha tradicional ou moderna, cada professor tem seu método independente. Uma linha fica bem clara no material, mesma linha do ENEM, moderna e transformadora. Auxiliou o professor, já que trazia sugestões de atividades muito interessantes e que tomariam bastante tempo dos professores para elaborá-los e no material já estavam prontas, bastava o professor adaptá-los a sua prática. Precisa de mais tempo para organizar e o professor está sempre em sala de aula, tinha atividades que envolviam os pais e não havia como organizar os eventos sugeridos. Não tive dificuldade porque já trabalho nessa linha de sugestões que havia nos livros eu já utilizo com as turmas. Esse sistema de trabalho já utilizo há um bom tempo na minha prática pedagógica e o material veio para corroborar, o que já venho trabalhando. Percebo em algumas circunstâncias da minha prática pedagógica a presença da mesma linha do referencial trabalhado; tudo que o material traz não é novidade para alguns professores, pois já trabalham nesse tipo de metodologia de projetos lúdicos, material concreto. Através dos conteúdos, percebo o desenvolvimento dos educandos na prática de ler, escrever e resolver problemas. O referencial é óbvio e reconhecido em cada ação comum a nossa rotina de escola e vida, não sei quem os elegeu, uma elite pensante na área educacional, com toda certeza. Só nós os educadores que estamos nas escolas do subúrbio é que temos propriedade para saber o que é bom para nossos educandos, fico muito feliz que agora não tenhamos que aplicar esse projeto.

DSC 3 – Lições em sala de aula

No terceiro discurso, percebe-se a necessidade que os professores têm de uma proposta norteadora para a escola. A criação de um padrão curricular era um dos objetivos do Referencial Lições do Rio Grande para as escolas estaduais gaúchas.

Mas um currículo é constituído por conteúdos e é preciso que as competências transversais para aprender, como as do ENEM, sejam articuladas com as competências a serem constituídas em cada uma das áreas ou disciplinas. Na ausência dessa articulação instaura-se uma aparente ruptura entre competências e conteúdos curriculares, que tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.21).

O conteúdo veiculado pelo Referencial Lições aborda a interdisciplinaridade por áreas de conhecimento como uma temática presente nos PCN e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A interdisciplinaridade não é uma novidade na educação, a busca por um currículo mais integrado e menos fragmentado é defendido por vários teóricos como Tardif (2002, p.241-242) ao expor que,

[...] o ensino ainda é enormemente organizado em torno de lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação oferecendo aos alunos disciplinas de 40 e 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Outro ponto importante trazido na fala dos professores é que todos acreditam conhecer a metodologia que está sendo proposta no material e que muitos já fazem uso dela em suas práticas pedagógicas, “tudo que o material traz não é novidade para alguns professores, pois já trabalham nesse tipo de metodologia de projetos lúdicos, material concreto.” (DSC3).

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Na fala dos professores, no terceiro discurso, aparece que a proposta trazida pelo Referencial Curricular Lições do Rio Grande não era inovadora, pois eles já trabalhavam com essa metodologia. “Esse sistema de trabalho já utilizo há um bom tempo na minha prática pedagógica e o material veio para corroborar, o que já venho trabalhando. Percebo em algumas circunstâncias da minha prática pedagógica a presença da mesma linha do referencial trabalhado.” (DSC 3).

Entretanto, eles apontam dificuldades e resistências, em trabalhar com a proposta como pode ser visto nos DSC1, DSC2 e DSC3, o que aparentemente sinaliza para uma dicotomia entre a forma de pensar e agir, uma vez que eles dizem já trabalhar desta forma. Esse fator ambíguo aparece provavelmente pela falta de comprometimento dos docentes com a leitura e reflexão sobre os projetos de políticas públicas que surgem, buscando modificar a sala de aula e propiciar aprendizagens mais significativas.

É importante também explicitar a aprendizagem como algo que deve ser significativo na vida do indivíduo, onde se sobressai a qualidade de desenvolvimento pessoal, permanente e que vai ao encontro das necessidades do sujeito. Sabe-se que aquilo que não é tomado como significativo tende a ser abandonado. Assim sendo, e, considerando-se a aprendizagem na situação da sala de aula, onde eventos de aprendizagem devem ser favorecidos, torna-se importante referendar a necessidade de estratégias de ensino que oportunizem ao aprendiz vislumbrar o verdadeiro significado (desenvolvimento, mudança) de tudo que é proposto. (ZANELLA, 1999, p.21).

O discurso coletivo reflete as dificuldades de fazer com que o professor leia, estude e reflita sobre sua prática e as novas propostas, pois como aparece no DSC3, se os docentes já conhecem e muitos utilizam as práticas trazidas pelo Referencial Curricular Lições do Rio Grande, por que tanta resistência e negação do projeto?

[...] É possível estudar as concepções e conhecimentos pedagógicos explícitos de um professor, mas também se pode estudar o que ele faz realmente ao agir: quem não encontrou um dia, professores que se declaram partidários de uma pedagogia libertária, mas cuja ação expressa todas as rotinas de uma autoridade não partilhada. (TARDIF, 2002, p.213)

Como coloca Maturana (2001, p. 270), “Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento. Não é saber que a bomba mata, e sim saber o que queremos fazer com ela que determina se a faremos explodir ou não”. Por isso, nem sempre saber a teoria, vai confirmar seu uso efetivo nas práticas pedagógicas. Muitas vezes os docentes conhecem as teorias e os teóricos, mas não sabem como colocar em ação as metodologias, ficando ainda muito presos a ideia de conhecimento compartimentalizado em disciplinas e em listagens de conteúdos.

A não participação dos professores da rede estadual na pesquisa e elaboração do material dificultou e ampliou a resistência que muitos apresentaram quanto à aplicabilidade desse referencial, evidenciado na falta de comprometimento de muitos profissionais da educação da escola objeto de estudo com a leitura e aplicação desses novos referenciais.

Para Tardif (2002, p.40) o professor,

[...] não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita.

O terceiro discurso também mostra o incômodo dos professores de serem executores de um material do qual não fizeram parte como proponentes. Evidencia ainda, de maneira bem clara, o quanto apenas executar os diversos métodos e currículos tem tornando os professores incrédulos e resistentes às novas propostas trazidas para as escolas.

[...] não sei quem os elegeu, uma elite pensante na área educacional com toda certeza só nós os educadores que estamos nas escolas do subúrbio é que temos propriedade para saber o que é bom para nossos educandos fico muito feliz que agora não tenhamos que aplicar esse projeto.

Para Arroyo (2004), cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julga no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande trouxe no seu texto a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos nas escolas públicas estaduais. Encontramos no texto que “Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.29).

No DSC3, os professores demonstram o descontentamento com propostas sempre vindas de uma esfera superior, e de seus conhecimentos e vivências nas escolas e nas salas de aula não serem utilizados para a elaboração de novas propostas curriculares. Segundo Tardif (2002, p.115), “Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnica e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto e de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade”.

Nesse discurso, existe uma incompatibilidade na fala dos professores. Em alguns trechos, os docentes dizem já conhecer as práticas sugeridas no material do Lições e de já as aplicarem em suas salas de aula. Mas, ao mesmo tempo em que dizem conhecer tais práticas e as usar cotidianamente, criticam o material dizendo que o mesmo está fora da realidade da escola e da sala de aula. Este descompasso nas respostas deve ser oriundo da falta de uma leitura detalhada e/ou de espaços para discussões conjuntas do material, o que pode ter ocasionado uma interpretação errônea por alguns que só tiveram conhecimento do material pelas informações apresentadas pelos colegas que participaram do curso.

Também acreditamos que o professor deve ser chamado para a elaboração e organização de materiais que se destinem a propor mudanças na educação e ter sua experiência valorizada e aplicada nas propostas apresentadas. Entretanto, entendemos

que o professor deve estar aberto ao novo, querer conhecer e não simplesmente negar, por ter vindo de uma esfera superior.

Segundo Alessandrini (2002, p. 173),

[...] cada professor-educador deve poder assumir sua tarefa pessoal de expandir a própria consciência, uma vez que hoje está tendo -de fato- a oportunidade de compreender os caminhos invisíveis de como pensar o seu trabalho, que direções este pode tomar, que bases sustentam a sua construção.

Hoje, é necessário um trabalho conjunto entre o poder público e os docentes, é preciso que ambos procurem um diálogo aberto, em que as ideias propostas pelos governos estejam alicerçadas às experiências e vivências do professor.

4. 4 O Referencial Curricular Lições do Rio Grande enquanto proposta de governo

No quarto discurso, trazemos como os professores entenderam o Referencial Curricular Lições do Rio Grande enquanto proposta de governo. Conhecer o discurso dos professores sobre as propostas de governo poderá ajudar as equipes gestoras das escolas ou as secretarias de educação na implementação de ações educativas (Quadro 4).

Achei as sugestões boas, mas os professores têm certa relutância com o material vindo do governo. Na escola, os professores tiveram resistência por ser do governo, existia uma disputa entre os professores e o governo da época, dificultando seu uso. Nem todos os professores leram o material, devido a uma resistência por esse ter sido enviado pelo governo. O material era bom, bem elaborado, trazia quadrinhos e outros recursos, independente do governo; deram boas sugestões que enriqueceram o trabalho, mais ideias; apesar de terem contratado professores de fora e do dinheiro gasto. Minha opinião é de que esse material veio para justificar a “aplicação” do dinheiro público. Não precisamos de mais palavras escritas que dizem sempre as mesmas coisas, professores com salário justo: é disso que precisamos.

DSC 4- Lições enquanto proposta de governo

O material Lições do Rio Grande tinha em sua proposta criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas. As competências de referência indicadas eram as mesmas propostas pelo ENEM e as habilidades deveriam ser direcionadas à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. De acordo com o Lições, “o aluno, pouco a pouco, vai se tornando uma pessoa habilidosa, que faz bem feito, que tem destreza mental ou física, que valoriza, porque aprendeu a fazer a fazer bem, a compreender bem, a viver e conviver bem” (p.28).

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande traz ainda, em seu contexto teórico, a necessidade de uma mudança nas escolas públicas estaduais, indicando uma nova forma de organização do ensino.

Estamos sonhando? Quem sabe, mas são estes tipos de sonhos que justificam nosso presente como profissionais da educação, que nos dão esperança para um futuro melhor e mais digno para nossos alunos. Que os professores do Rio Grande do Sul se sintam bem qualificados hoje, para esta imensa tarefa de construir em seus alunos as bases para um melhor amanhã! (RIO GRANDE DO SUL, 2009, P.28)

Os livros e cadernos traziam um material de boa qualidade, porém o professor não conseguiu identificar-se com esse projeto. De acordo com seus discursos, a proposta parecia fora da sua realidade escolar. Tardif (2002, p.243) indica que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Os professores também indicam no discurso coletivo que novas propostas pedagógicas precisam ser apresentadas com um tempo para conhecimento e amadurecimento. Concebem ser indispensável o tempo para leitura prévia e momentos para discussões antes do material chegar às escolas para sua aplicação efetiva. Com este procedimento, talvez não se tenha tanta resistência dos docentes, pois da forma como os projetos atualmente são apresentados tornam-se uma imposição e não uma construção.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2000, p.24)

Neste último discurso, pode-se observar bem a disputa histórica entre professores e os governos do Rio Grande do Sul nas últimas décadas, disputa essa que inclui uma valorização do profissional e uma luta por condições de trabalho melhores. Segundo Arroyo, (2000, p. 22).

As questões que têm estado em jogo nestas últimas décadas são essas: de defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Ambas caminharam juntas ao longo da história.

Hoje, o professor sente-se prejudicado em relação às propostas vindas do governo e, por isso, resistente a sua leitura e aplicabilidade como fica evidente no DSC4.

Na escola, os professores tiveram resistência por ser do governo, existia uma disputa entre os professores e o governo da época, dificultando seu uso. Nem todos os professores leram o material, devido a uma resistência por esse ter sido enviado pelo governo. O material era bom, bem elaborado, trazia quadrinhos e outros recursos, independente do governo; deram boas sugestões que enriqueceram o trabalho, mais ideias”.

De acordo com Arroyo (2000), a política de formação e de currículo, sobretudo a imagem de professor, perderam essa referência ao passado, a memória, a história, como se ser professor fosse um catavento que gira a mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.

O professor se sente cansado diante de anos de disputas, principalmente por salários mais justos como dizem no discurso, “Não precisamos de mais palavras escritas que dizem sempre as mesmas coisas, professores com salário justo: é disso que precisamos”.

Para Tardif (2002, p.96), “Com o tempo a precariedade do emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor mergulhando-o na amargura.” A falta do reconhecimento profissional por parte dos governantes tem desgastado os docentes, que se sentem oprimidos e com baixa auto-estima.

[...] Acresce-se a isso a descaracterização da carreira do magistério, pela prática, há anos, de fixação de um salário básico com baixíssimo valor, o que nivela os salários e, portanto, desacredita esforços de qualificação dos docentes (pelo menos no nível deste justo reconhecimento, de caráter monetário. (DOLL, 2010).

A cultura de que todo o material vindo de fora não reflete a realidade, presente entre os professores da escola, impede-os de conhecer e rever muitas das situações que acontecem em sala de aula. O ensinar e o aprender são processos e como tal estão sempre em constante evolução. E para que possamos compreender essas mudanças, precisamos estudar novas propostas, independente de que esfera as confeccionou.

[...] a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os profissionais ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o saber-ensinar) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não é mais hoje. (TARDIF, 2002, p.13).

Por esse e por uma série de motivos apresentados no decorrer desse capítulo, podemos analisar que o Referencial Curricular Lições do Rio Grande não obteve a aceitação dos professores da rede pública estadual e, dessa forma, não teve todos os seus objetivos alcançados. Esses objetivos incluíam transformar as práticas escolares, incorporando novas metodologias de trabalho que incluíam uma visão mais interdisciplinar e do uso mais efetivo das tecnologias como ferramentas educacionais. Para Doll (2010), [...] “Nenhum material tem o poder de, isoladamente, mudar de modo significativo a qualidade do ensino, estando atrelado a outras condições – estruturais, materiais, salariais, entre outras”.

Como professores queremos que qualquer proposta seja apresentada e discutida com todos os envolvidos no cenário educativo, governo estadual, municipal, universidades, os profissionais da educação e as instituições que os representam.

Como coloca Doll (2010),

[...] O sucesso da implantação de políticas curriculares de governos ou de instituições estão estreitamente ligadas a políticas que incidam na formação docente – anterior ou concomitante ao exercício profissional, bem como na disponibilização de outras condições, das quais fazem parte certos padrões básicos de qualidade da educação. Um conjunto de lições, isolado, não dá conta de iniciar uma inflexão expressiva no trabalho docente.

Acreditamos que este material trouxe muitas contribuições, mas para que realmente fosse aceito pelos professores, seria necessário o envolvimento destes nas discussões que envolveram a criação deste material que acabou ficando restrito a aplicação de um plano piloto que durou apenas um trimestre e posteriormente foi depositado nas bibliotecas das escolas sem uso algum.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado analisou como os professores de uma escola da rede estadual do município de Rio Grande/RS, tomaram contato com o Referencial Curricular Lições do Rio Grande e de como esses docentes avaliaram esse material enquanto proposta de governo, no seu trabalho diário em sala de aula e na própria organização da escola.

Na pesquisa, após a leitura do material Referencial Curricular e das entrevistas com os professores, conseguimos chegar a algumas reflexões que podem ajudar a entender a proposta e quais suas contribuições para a realização de práticas educativas que contribuam com o desenvolvimento pleno da cidadania.

Fazendo uma retomada em algumas ações de proposição educativa, encontramos a LDB/96 que iniciou as discussões sobre propostas pedagógicas que contribuíssem com uma educação de qualidade, abordando a necessidade de repensarmos a escola que queremos para nossos alunos. Posteriormente, foram apresentados os PCN para o Ensino Fundamental em 1996, e em 1999, para o Ensino Médio. Em 2009, o estado do Rio Grande do Sul traz à comunidade educativa o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, buscando fornecer ao professor subsídios teóricos para que mudanças tivessem condições de chegar a todas as esferas da Educação Básica.

Os professores tiveram contato com o Lições através do curso oferecido pela Secretaria de Educação ou pela apresentação dos colegas durante uma jornada pedagógica que ocorreu no início do primeiro semestre de 2010. O discurso dos professores que fizeram o curso aponta para as dificuldades em compreender a proposta pela forma rápida como este foi apresentado. Relatam que houve pouco tempo para discussões e que se sentiram incomodados por terem que repassar aos colegas, que não fizeram o curso, as informações sobre o Lições.

O Lições do Rio Grande trouxe para a pauta de discussões dois assuntos muito importantes para promover mudanças no sistema de ensino: a interdisciplinaridade e o uso efetivo das tecnologias educacionais. Entretanto, desde o início de sua implantação, os professores foram separados por disciplinas e em nenhum momento interagiram com os colegas que atuam nos demais componentes curriculares.

Há muito tempo se discute a interdisciplinaridade e se procura uma mudança no modo cartesiano de organização das disciplinas escolares, que hoje sabemos não são muito efetivas para as atuais gerações, uma vez que estas têm acesso a muita informação e tecnologia. O Lições abordou esse tema de forma bem específica, colocando a necessidade de trabalhar as disciplinas curriculares em grandes áreas de conhecimento, favorecendo ao aluno uma maior compreensão dos conteúdos, contextualizando-os com sua realidade.

O referencial apresentava alternativas para que a escola e os professores conseguissem organizar o trabalho na forma interdisciplinar nas grandes áreas de conhecimento e colocava, de forma bem clara, que o quarto dia de trabalho da semana deveria ser reservado ao professor para a realização das atividades fora da sala de aula. Indicava também que poderia ser utilizado para reuniões nas quais os professores das áreas específicas pudessem organizar e preparar aulas, materiais e trabalhos de forma conjunta. No entanto, na escola objeto desse estudo, as reuniões não aconteceram, em primeiro lugar, por resistência dos professores e segundo, por uma falta de organização da equipe gestora, conforme os professores relataram nos discursos. Percebemos também que a escola não conseguiu mobilizar os professores para que esses se reunissem e fizessem a leitura e discussão do material e trabalhassem ao longo do ano.

Acreditamos que a falta de leitura tenha, provavelmente, gerado uma interpretação diferenciada por parte dos professores, que acabaram aplicando somente o plano piloto durante o primeiro trimestre, entendendo que desta forma o trabalho estaria concluído. A proposta do Lições era para ser executada ao longo dos próximos anos e necessitava de reuniões, leituras e discussões, pressupondo que cada escola fizesse as adaptações necessárias a sua realidade.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande abordava as mudanças pelas quais a sociedade está passando, como a globalização, o avanço rápido das tecnologias da informação e comunicação e apontava para a necessidade de mudança na forma como as escolas e os professores organizam suas atividades.

Com a nova proposta curricular, era preciso proporcionar aos docentes formações continuadas para que estes conhecessem e pudessem utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas e não apenas como entretenimento ou imposição. Pelos discursos, percebemos que os professores não se detiveram no uso das tecnologias como

ferramenta didática, desconsiderando seu potencial criativo e pedagógico. O Lições em sua proposta enfatizava que a grande maioria das escolas da rede pública estadual possuía laboratórios de informática, fortalecendo a necessidade de formação para sua utilização.

O discurso coletivo nos quais os professores falam de suas práticas de sala de aula foi o que apresentou maior controvérsia, já que os professores relatam resistência na leitura e aplicação do Lições e, ao mesmo tempo, trazem no discurso que as ideias apresentadas no referencial não eram novidade, pois a maioria já as utilizava em suas aulas. Tal contradição pode ser fruto de uma falta de comprometimento e leitura do material que foi enviado a todas as escolas da rede estadual.

Ao analisarmos o Lições enquanto proposta de governo, percebemos que foi o discurso que trouxe a disputa política que se instalou no cenário do Rio Grande do Sul, nas últimas décadas. Ao mesmo tempo em que entenderam ser um material bem produzido, o questionam por ser uma proposta de governo. Os professores se sentiram incomodados pelo fato de não terem participado direta ou indiretamente da construção do Referencial Curricular. O discurso coletivo mostra o descontentamento e a negação, a priori, do material por não se sentirem parte ativa da proposta, dizendo inclusive que estava fora da realidade da escola. Mais uma vez, a contradição presente no discurso, pois também relataram que trabalhavam da forma como era proposto no referencial.

O Lições do Rio Grande não conseguiu ser bem compreendido, mas mesmo assim provocou algumas transformações na escola. Como qualquer projeto também trouxe contribuições que foram incorporadas à prática dos docentes, mesmo que não tenham sido percebidas como, por exemplo, o trabalho interdisciplinar a partir de projetos de alguns professores.

Os temas interdisciplinaridade e uso das TIC geraram frutos na comunidade educativa estadual. Hoje, o atual governo do estado do Rio Grande do Sul, apresenta uma nova proposta de reformulação para o Ensino Médio, definida como “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”.

A proposta, segundo documento oficial da Secretária de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2011) tem por base na sua concepção à dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os

eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, aborda a mesma temática apresentada, em 2009, no Referencial Curricular Lições do Rio Grande, o trabalho por áreas de conhecimento e suas tecnologias.

Na nova proposta governamental, é possível observar que a interdisciplinaridade ganha destaque, assim como no Lições do Rio Grande, e aborda a necessidade de uma formação interdisciplinar, aproximando os conteúdos formais das relações sociais dos alunos. Percebe-se o que o Lições do Rio Grande foi repaginado, ganhando uma dimensão mais ampla com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Ambos indicam a interdisciplinaridade e o uso das tecnologias como alternativa pedagógica para um ensino mais dinâmico e significativo.

Este trabalho de dissertação mostrou que mesmo tendo ciência da necessidade de mudanças, temos uma longa jornada, onde todas as esferas envolvidas na educação terão que trabalhar juntas e precisaremos estar abertos às propostas, desconsiderando disputas políticas e pensando no bem dos alunos e da educação.

Ter estado em um processo de formação continuada, através do mestrado e da proposição deste trabalho de pesquisa, fez com que eu repensasse a profissional que quero ser e os caminhos para alcançar meus objetivos. Penso dar continuidade aos meus estudos, prestando seleção para o doutorado, onde pretendo investigar mais efetivamente o uso das tecnologias como recurso pedagógico, já que o caminho profissional que venho traçando me trouxe uma nova oportunidade de trabalho no Núcleo de Tecnologia Educacional Rio Grande, da 18ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. 8. ed. Vozes, 2000.
- BOAL, Augusto. **Paulo Freire, meu último pai**. In: Revista Pedagógica Pátio. Ano I, nº. 2, Agosto/Outubro 1997. Disponível em: <http://geocities.ws/gusta01br/amoro.html>. Acesso em set. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Lei 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996
- CHASSOT, Attico. **Educação com ConSciência**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- DOLL, Johannes. **Lições do Rio Grande: apreciação da Faculdade de Educação da UFRGS**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://wilsonarruda.blogspot.com.br/2010/07/licoes-do-rio-grande-apreciacao-da.html>. Acesso em out. 2012.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade, História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus.1994
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS.2005
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.
- _____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.
- _____. **Educacion desde la matriz biologica de la existência humana: biologia del conocer y biologia del amar**. Disponível em: http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana.pdf. Acesso em abr. 2011.

- MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena D. **Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 49. Enero-Abril, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80011142006>. Acesso em jun. 2011.
- MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa crítica**. Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre. RS. Disponível em: www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf. Acesso em mai. 2011.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino; MACHADO, Nelson J; ALESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995
- RIO GRANDE DO SUL. Secretária do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretária de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/CP, 2009.
- _____. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Secretária de Estado da Educação. Porto alegre: SE/CP, 2011.
- SILVA, João Alberto. **Método clínico para investigação de processos cognitivos**. Disponível em <http://escritacooperativa.blogspot.com>. Acesso em Dez. 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Cloude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005
- THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZANELLA, Liane. Aprendizagem uma introdução. In: ROSA, J. L. **Psicologia da educação: o significado do aprender**. 3. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS.1999