



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**



**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO NO
PERÍODO DE TRANSIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS AO ENSINO
REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

**CAMPINA GRANDE – PB
2022**

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO NO
PERÍODO DE TRANSIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS AO ENSINO
REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo

Campina Grande – Paraíba
2022

P436r

Pereira, Paulo Ricardo Ferreira.

Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia / Paulo Ricardo Ferreira Pereira. – Campina Grande, 2022.

161 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Ensino Remoto. 2. Representações Profissionais. 3. Currículo. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 37.018.43:004(043)

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO NO
PERÍODO DE TRANSIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS AO ENSINO
REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”.

Aprovada em: 10 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo (Orientadora/UFCG)

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Examinador Externo/UFCG)

Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva (Examinadora Interna/UFCG)

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Maria da Silva (Examinadora Suplente/UFCG)

Campina Grande - Paraíba
2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **304** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Paulo Ricardo Ferreira Pereira**.

1. Aos 10 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva,(UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). André Augusto Diniz Lira, (UFCG), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Paulo Ricardo Ferreira Pereira**, intitulada: "**Representações de Professores Sobre Currículo no Período de Transição das Aulas Presenciais ao Ensino Remoto em Contexto de Pandemia**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0 (DEZ)** correspondente ao conceito APROVADO COM DISTINÇÃO.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 11/02/2022, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Ferreira Pereira, Usuário Externo**, em 11/02/2022, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 14/02/2022, às 08:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/02/2022, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANDRE AUGUSTO DINIZ LIRA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 21/02/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **2101680** e o código CRC **ED093F65**.

[...] as representações sociais são governadas por lógicas múltiplas que não apenas constroem objetos no mundo, mas também propõem estados de ser, identidades, relações e práticas que revelam o ‘quem’, ‘como’, ‘o que’, ‘por que’ e ‘para que’ dos saberes. Estas dimensões devem ser reconhecidas, compreendidas e colocadas em perspectiva de modo a não trair as intenções originais dos produtores. Sem a disposição para escutar, compreender e reconhecer a expressividade dos saberes ficamos reduzidos a atitude do juiz e, em casos piores, do policial. Há também uma profunda dimensão ética associada a este reconhecimento.

– Sandra Jovchelovitch (2008), em *Os Contextos do Saber*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado foi composta de (re)arranjos, avanços e recuos. Durante o seu processo de produção, pude contar com o apoio, a colaboração e a compreensão de diversas pessoas e entidades. Dentre elas, limito-me a agradecer:

A Deus, por sua infinita bondade e generosidade em meu percurso experiencial da vida humana;

Aos integrantes da minha família, pelo apoio e pela compreensão de sempre, principalmente durante o contexto pandêmico;

Aos meus professores da Educação Básica, que plantaram a semente do “ser professor”;

Aos professores colaboradores do Grupo de Reflexão, por terem aceitado o convite para participarem das discussões que integram a presente pesquisa, criando uma rede de apoio em um momento complexo e delicado para a vida humana;

À minha orientadora, Dr^a. Denise Lino de Araújo, pelos ensinamentos ímpares na condução da pesquisa e produção escrita desta dissertação de mestrado, assim como pelo vínculo humano estabelecido durante todo o processo;

Aos membros da banca examinadora, Dr. André Augusto Diniz Lira e Dr^a. Williany Miranda da Silva, pela disponibilidade de acompanhar o desenvolvimento da pesquisa desde a etapa de qualificação, bem como pelos redimensionamentos e pelas valiosas contribuições que constituem esta versão da dissertação;

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atuam com afinco na formação de professores e pesquisadores na área de Letras. Em especial, agradeço às professoras Dr^a Luciene Maria Patriota e Dr^a Márcia Candeia Rodrigues, que me introduziram ao âmbito científico através dos projetos PIBIC/PIVIC durante a graduação em Letras; e à professora Dr^a Elizabeth Maria da Silva, pela acolhida aos alunos da turma de Estudos Linguísticos, mestrado 2019.1, e pela parceria firmada através das idas e vindas dos capítulos das nossas dissertações, que culminaram com a publicação de um e-book;

Aos colegas da turma de mestrado 2019.1, em especial, aos amigos Ana Beatriz, Dilma Prata, Francisco Gabriel, Jeremias Lucas e Thamiris Sâmia, pelos diversos momentos de partilhas para além do universo acadêmico e pela rede de colaboração integrada durante a vivência universitária;

À Coordenação, Secretaria e Representação Discente do PPGLE, que realizam um trabalho exemplar para o desenvolvimento e a manutenção do programa;

Aos funcionários, servidores e colaboradores da UFCG;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa enquanto bolsista de demanda social.

A todos, agradeço.

RESUMO

Esta pesquisa, situada no âmbito da Linguística Aplicada, foi desenvolvida durante a fase inicial da pandemia de COVID-19, que instaurou um cenário de crises nas várias esferas sociais. Na educacional, uma das medidas implementadas para conter a propagação do vírus e manter o funcionamento das escolas foi o ensino remoto. Entendemos que a transição das aulas presenciais às remotas on-line impactou nas condições materiais, físicas e psicológicas dos profissionais, assim como nas representações sobre si, a profissão e o currículo. Mediante a esse entendimento, esta dissertação de mestrado busca responder ao seguinte questionamento: *Que representações sobre currículo são produzidas por professores atuantes na condição de ensino remoto durante o período de transição das aulas presenciais às remotas?* Para respondê-lo, delimitamos como objetivo geral: analisar representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, durante o período de transição das aulas, no contexto pandêmico. Em função deste, os objetivos específicos são: a) Identificar representações profissionais sobre currículo subjacentes às reflexões de professores em atuação no ensino remoto no contexto pandêmico; b) Caracterizar o processo de ancoragem e de objetivação de representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto no contexto pandêmico. Teoricamente, partimos de autores que estudam sobre representações sociais, representações profissionais e currículo, dentre os quais, destacamos as contribuições de Blin (1997), Jodelet (2001), Moscovici (2007), Sacristán (2000), Silva (2001), entre outros. Metodologicamente, esta investigação se insere no quadro analítico do paradigma qualitativo descritivo-interpretativista, realizando uma pesquisa netnográfica, que se utilizou de um grupo de reflexão on-line como técnica de geração de dados. A análise está organizada em duas etapas. Na primeira, os dados são processados pelo software IRaMuTeQ, na segunda, são lidos em profundidade pelo pesquisador. Esse duplo processamento revela que os colaboradores entendem o currículo como um artefato prescritivo e ideológico, que aparentemente regula e legitima a rotina escolar, mas que é também uma prática emergencial no cenário de transição das aulas. Quando o grupo docente é solicitado a definir o currículo, os colaboradores o definem como histórico escolar/profissional, objeto orientador ou eixo articulatório da instituição escolar; quando convidado a refletir sobre esse artefato durante as sessões, os docentes descrevem as práticas que realizam no ensino remoto como uma forma de o compreenderem; quanto à percepção, os colaboradores referem-se a um (não)currículo ao indiciar a ausência de documentos para o contexto de ensino focalizado. Esses dados nos levam a desvelar a existência de uma representação profissional sobre currículo, designado como uma prática conascente ao ensino remoto. O processo dessa representação pode ser caracterizado pela figura de um “andaime”, posto que aparenta sustentar-se no conhecimento prévio dos colaboradores sobre currículo na dinâmica do ensino presencial, alinhado aos discursos reconhecidos por instituições de formação e de trabalho, o qual parece ser rearranjado em função do ensino remoto, com foco nas práticas exequíveis pelos docentes. Essa representação desvela um currículo que tende a priorizar laços de pertencimento entre atores educacionais.

Palavras-chave: Representações Profissionais. Ensino Remoto. Currículo.

ABSTRACT

This research, located in the scope of Applied Linguistics, was developed during the initial phase of the COVID-19 pandemic, which established a crisis scenario in the various social spheres. In education, one of the measures implemented to contain the spread of the virus and maintain the functioning of schools was remote teaching. We understand that the transition from face-to-face to remote online classes has impacted on the material, physical and psychological conditions of professionals, as well as on representations about themselves, the profession and the curriculum. Through this understanding, this master's thesis seeks to answer the following question: *What representations about curriculum are produced by teachers working in the condition of remote teaching during the transition period from classroom to remote classes?* To answer this, we delimited as a general objective: to analyze professional representations about curriculum presented by teachers acting in remote teaching, during the transition period of the classes, in the pandemic context. Due to this, the specific objectives are: a) To identify professional representations about the curriculum underlying the reflections of teachers working in remote teaching in the pandemic context; b) To characterize the process of anchoring and objectification of professional representations about curriculum presented by teachers acting in remote teaching in the pandemic context. Theoretically, we start from authors who study about social representations, professional representations and curriculum, among which we highlight the contributions of Blin (1997), Jodelet (2001), Moscovici (2007), Sacristán (2000), Silva (2001), among others. Methodologically, this investigation is part of the analytical framework of the descriptive-interpretative qualitative paradigm, performing a netnographic research, which used an online reflection group as a data generation technique. The analysis is organized in two steps. In the first, the data are processed by the IRaMuTeQ software, in the second, they are read in depth by the researcher. This double processing reveals that the collaborators understand the curriculum as a prescriptive and ideological artifact, which apparently regulates and legitimizes the school routine, but that it is also an emergency practice in the scenario of transition of classes. When the teaching group is asked to define the curriculum, the collaborators define it as school/professional history, guiding object or articulatory axis of the school institution; when invited to reflect on this artifact during the sessions, the teachers describe the practices they perform in remote teaching as a way to understand it; regarding perception, collaborators refer to a (non)curriculum when indicted for the absence of documents for the context of focused teaching. These data lead us to see the existence of a professional representation about curriculum, designated as a co-nascent practice to remote teaching. The process of this representation can be characterized by the figure of a "scaffold", since it seems to be based on the previous knowledge of the collaborators about the curriculum in the dynamics of face-to-face teaching, aligned with the discourses recognized by training and work institutions, which seems to be rearranged according to remote teaching, focusing on the practices feasible by teachers. This representation unveils a curriculum that tends to prioritize ties of belonging between educational actors.

Keywords: Professional Representations. Remote Teaching. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inter-relação entre as Representações Sociais e as Representações Profissionais .	30
Figura 2 – Níveis representacionais da objetivação do currículo	35
Figura 3 – Articulação entre os eixos teóricos desta pesquisa	42
Figura 4 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp	68
Figura 5 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp	68
Figura 6 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp	69
Figura 7 – Interface de edição do formulário on-line de pesquisa	71
Figura 8 – Texto de apresentação do formulário on-line de pesquisa	72
Figura 9 – Etapas recursivas desta pesquisa	75
Figura 10 – Percurso de geração de dados	77
Figura 11 – Informações sobre o <i>corpus</i> Currículo	82
Figura 12 – Tela com propriedades linguístico-gramaticais editadas para análises textuais ..	82
Figura 13 – Análise de similitude do <i>corpus</i> Currículo	85
Figura 14 – Nuvem de palavras sobre o <i>corpus</i> Currículo	90
Figura 15 – Sumarização das definições sobre currículo apresentadas pelos professores	98
Figura 16 – Relação entre definição e compreensão sobre currículo	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das sessões realizadas	58
Quadro 2 – Sistematização de informações sobre professores participantes	64
Quadro 3 – Informações sobre construção do <i>corpus</i>	79
Quadro 4 – Constituição do <i>corpus</i> Currículo	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise estatística do <i>corpus</i> Currículo	83
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAEE** – Certificado de Apresentação para Aprovação Ética
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ESPII** – Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação
- IRaMuTeQ** – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
- LA** – Linguística Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIA+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e mais
- MEC** – Ministério da Educação
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PP** – Professor Participante
- PPGLE** – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- TC** – Teoria da Complexidade
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TPE** – Todos Pela Educação
- TRS** – Teoria das Representações Sociais
- UAL** – Unidade Acadêmica de Letras
- UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP** – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO – REPRESENTAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS SOBRE CURRÍCULO	23
1.1 Representações Sociais como propulsoras das Representações Profissionais	23
1.2 Currículo e suas representações socioprofissionais	30
1.3 Síntese Teórica	42
2 CAPÍTULO – CONSTRUTO METODOLÓGICO EM LINGUÍSTICA APLICADA	45
2.1 Fundamentos teórico-metodológicos para análise de dados	45
2.1.1 Arcabouço teórico-metodológico da pesquisa	46
2.1.2 Tipo de pesquisa	52
2.2 Desenho da Pesquisa	53
2.2.1 Técnica, colaboradores e instrumentos de pesquisa	54
2.2.1.1 Grupo de Reflexão <i>on-line</i> como técnica de geração de representações profissionais	54
2.2.1.2 Colaboradores	60
2.2.1.3 Aplicativo <i>WhatsApp</i> como ciberespaço assíncrono do grupo de reflexão	65
2.2.1.4 Formulário <i>on-line</i> para identificação de participantes	70
2.2.1.5 Plataforma Google Meet como <i>lócus</i> das sessões reflexivas	73
2.3 Procedimentos para sistematização da análise de dados	75
2.3.1 Contexto de geração e análise de dados	75
2.3.2 <i>Software</i> IRaMuTeQ como sistematização para pré-análise de representações profissionais	78
3 CAPÍTULO – REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO APRESENTADAS POR PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO REMOTO	93
3.1 “Luz opaca”: currículo (re)conhecido como prática emergencial no ensino remoto	94
3.2 “Quarto escuro”: percepções sobre o (não)currículo no ensino remoto	109
3.3 Síntese Analítica	123
CONCLUSÕES	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado¹ foi pensada e planejada para ser desenvolvida em um cenário presencial de investigação, através de interação física (face a face), mas foi reorientada em função da propagação de uma nova cepa da família *coronaviridae*, que não havia sido identificada em seres humanos, até dezembro de 2019 (OMS, 2021). Na agenda global, a sua propagação impulsionou uma reconfiguração das práticas, ações e interações humanas, dadas as especificidades dessa doença.

A COVID-2019 é uma doença infecciosa causada pelo novo tipo de coronavírus, identificado como SARS-CoV-2², que apresenta um espectro clínico de infecções assintomáticas a quadros graves entre os pacientes (BRASIL, 2021). Foi notificada pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre casos de pneumonia registrados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China (CRODA; GARCIA, 2020). No ano seguinte, em 30 de janeiro de 2020, foi reconhecida como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela OMS.

Em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, foi confirmado o primeiro caso da doença no Brasil³, conforme dados divulgados pelo Ministério da Saúde, momento no qual atingia-se a marca de mais de 80 mil pessoas infectadas em 40 países. O contágio se estendeu nacionalmente e atingiu todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal do país, sendo Roraima o último a notificar casos da doença, no final de março de 2020 (DW, 2020).

¹ Projeto de pesquisa submetido à *Plataforma Brasil*, em 18 de fevereiro de 2020, para fins de apreciação ética por parte do Comitê de Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande, Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, HUAC – UFCG. O parecer de aprovação pode ser conferido através do Certificado de Apresentação para Aprovação Ética (CAEE) de número 29680220.2.0000.5182. Para ter acesso ao Parecer de Aprovação e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa, conferir Anexos.

² *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2). Esse novo tipo de coronavírus foi identificado pela OMS, em 11 de fevereiro de 2020, e integrado à família *Coronaviridae*: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV, MERS-COV e SARS-CoV-2 (OMS, 2021).

³ Conforme dados divulgados pelo *Painel Coronavírus*, plataforma gerida pelo Ministério da Saúde, o Brasil registra 22.157.726 casos confirmados, 21.386.271 casos recuperados e 616.018 óbitos, segundo atualização divulgada no dia 07 de dezembro de 2021, às 19 horas.

Em decorrência de sua distribuição geográfica, em 11 de março de 2020, foi qualificada pela OMS como causadora de uma pandemia, pois instaurou uma crise sanitária que impactou globalmente a vida em sociedade. Esse contexto pandêmico acentuou crises em diversos setores das instituições sociais e nos sujeitos que as compõem, tendo em vista as questões relativas às condições de trabalho e à integridade física e mental. Para Morin (2020, p. 21), essa doença promoveu uma “megacrise” ao mostrar que “tudo o que parecia separado é inseparável”, pois sua propagação decorre de indeterminações múltiplas e interligadas às crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais e planetárias que se sustentam mutuamente em um processo complexo.

A vida humana foi radicalmente reconfigurada, praticamente em todo o planeta, uma vez que as medidas – distanciamento social, quarentena, *lockdown*, álcool em gel, uso recorrente de máscara de proteção facial e higienização das mãos – para conter a propagação do vírus impactaram no ritmo e no comportamento urbanos (comércios, escolas, agências, empresas, *shopping centers* etc.), assim como no mercado financeiro e no campo político, evidenciando o roto tecido social brasileiro vislumbrado anteriormente a esse contexto pandêmico (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020). Nessa esteira, Santos (2020, p. 21) avalia que as medidas demandadas por esse contexto – particularmente, a quarentena – acentuam as assimetrias nos grupos sociais em vulnerabilidade, pois “não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” nos sujeitos.

No campo trabalhista, para Antunes (2020), esse período pode ser designado como “capitalismo pandêmico”, posto que amplia o cenário de precarização desenhado anteriormente no mundo do trabalho, à medida que parece expor outros traumas. Para ele, tal contexto insere a classe trabalhadora sob um intenso fogo cruzado: entre a situação famélica e a contaminação virótica. Em sua visão, ainda que corresponda ao limiar da pandemia no Brasil, esse momento corresponde a um “enfeixamento de um sistema que é *letal* em relação ao *trabalho*, à *natureza*, à *liberdade substantiva*” de todos os gêneros, raças, etnias, à plena liberdade sexual, entre tantas outras dimensões do ser [...]” (ANTUNES, 2020, p. 18, grifos do autor). É um contexto que encadeia as dimensões do humano, expondo-as a uma situação excepcional, ainda em curso, sem nenhuma preparação adequada para enfrentar o cenário imposto globalmente.

Como forma de minimizar os impactos desse cenário catastrófico (BIRMAN, 2020), o uso das tecnologias e mídias digitais se tornou primordial para o estabelecimento de um vínculo mínimo de/para as relações humanas e os laços de pertencimento, dado que uma das medidas para atenuar a propagação da COVID-19 é o distanciamento social entre as pessoas. Correlativamente, o que era visto como um recurso de caráter complementar se tornou essencial para a manutenção de práticas e ações em diversos ambientes profissionais, dentre eles, a instituição escolar.

No contexto educacional, no Brasil, em 13 de março de 2020, dias antes do pronunciamento de entidades educacionais, como do Ministério da Educação (MEC) e do Todos Pela Educação (TPE), escolas públicas e particulares sinalizaram o fechamento generalizado como uma maneira de dificultar a propagação do vírus, que demonstrou crescimento alarmante nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. A paralisação total foi efetivada na sequência, sendo reconhecida oficialmente no dia 17 de março⁴, e fortalecida com a campanha televisiva e digital *#FiqueEmCasa*, lançada ainda em março, o que promoveu a política de isolamento e distanciamento social.

Esse cenário desencadeou uma série de ações por parte de setores, representantes e atores profissionais do campo educacional. Em 27 de abril, em caráter emergencial, alguns representantes dos estados e municípios brasileiros recomendaram a transição das aulas presenciais às aulas *on-line* para a Educação Básica, de modo a garantir não só a continuidade dos conteúdos e saberes trabalhados até aquele momento, mas o vínculo interacional que marca a relação entre a escola e seus atores (gestores, professores, alunos, pais/responsáveis etc.).

Nesse contexto de transição das aulas, as implicações dessa pandemia sanitária impulsionaram problematizações para além das condições materiais, físicas e psicológicas dos sujeitos educacionais, visto que “a crise da pandemia no Brasil ultrapassa a dimensão das ciências da vida e questiona a vida humana em si, o ser humano em suas posturas, decisões e autocompreensão”, como pontuam Pilla e Sinner (2020, p. 15). Em concordância com essas autoras, depreendemos que a fase inicial desse contexto pandêmico afetou as representações de artefatos socioeducacionais (documentos norteadores, planos de ensino, materiais didáticos

⁴ Em 18 de março de 2020, o MEC publicou nota sobre a situação da educação brasileira nesse contexto pandêmico. Na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o (até então) ministro Abraham Weintraub legitimou a necessidade da utilização de tecnologias de informação e comunicação digitais como uma forma de minimizar os impactos decorrentes da COVID-19 nas instituições de Ensino Superior, reconhecendo os limites da substituição.

etc.), assim como a própria representação dos professores sobre si, a profissão e o currículo.

Essa suposta “ruptura representacional” (ARRUDA, 2000), em particular, diz respeito às representações apresentadas por professores implicados com esse contexto educacional. Entendemos que esse cenário promoveu uma sobreposição de documentos, saberes e experiências que devem ser documentados a fim de que se entenda como os profissionais (re)significaram seu ofício e suas práticas nessa conjuntura. Como reforça Gilly (2001), o sistema escolar se transforma quando pressionado por necessidades que tangenciam com as vertentes sociais e econômicas; de igual modo, as representações, enquanto sistema simbólico de mediação de práticas sociais através da linguagem, de modo geral, acompanham essas mudanças, incidindo no sistema representacional dos sujeitos através de elementos contraditórios.

Mediante a esse quadro situacional e sendo o currículo a “espinha dorsal” do sistema escolar (ARROYO, 2016; VASCONCELLOS, 2011), as representações desse artefato socioeducacional podem ter suscitados relocalizações por parte dos professores, quando do funcionamento das escolas no período de implantação e transição do ensino presencial ao ensino remoto através de recursos tecnológico-digitais, momento no qual acompanhamos as discussões com os colaboradores desta pesquisa. Nessa esteira, o ensino remoto parece indiciar uma compreensão curricular, posto que a atuação de professores demanda essencialmente um currículo, seja prescrito, seja emergente, para orientar/legitimar suas práticas e ações escolares.

Por currículo prescrito, reconhecemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento curricular mais recente da educação brasileira, cujo processo de implementação foi interrompido em função do contexto imposto na área educacional; por currículo emergente, partimos da hipótese de que as ações educacionais emergentes nos levam a indiciar uma compreensão curricular que pode ter surgido como uma decorrência das práticas docentes no contexto de pandemia, embora exista um currículo prescrito – legalmente reconhecido e oficializado – que deveria ser implementado e concebido como referência para balizar práticas docentes.

Os dados desta pesquisa foram coletados e gerados na fase inicial da pandemia de COVID-19. Em síntese, essa fase pode ser descrita como o momento no qual essa doença e suas variantes ainda não eram tão bem conhecidas, assim como pela baixa expectativa de produção e distribuição de vacinas a nível global. Nesse sentido, prevalecia um contexto de morte cada vez mais próximo dos sujeitos – de

desconhecidos, conhecidos, colegas, amigos a familiares e a si mesmo –, instaurando um cenário de desalento nas pessoas (BIRMAN, 2020). No campo trabalhista, em função desse quadro, os profissionais, em sua maioria, estavam tentando adaptar e alinhar suas atribuições pessoais e trabalhistas, sem comprometer suas *performances* e sem causar sobrecargas a si mesmos.

Em decorrência desse cenário marcado pela fragilidade, incerteza e crise nas representações sociais e educacionais, esta pesquisa, inserida no campo investigativo da Linguística Aplicada (LA) e vinculada à linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”, na área de concentração Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG), busca responder ao seguinte questionamento: *Que representações sobre currículo são produzidas por professores atuantes na condição de ensino remoto durante o período de transição das aulas presenciais às remotas?*

Para responder a esse questionamento, elegemos como objetivo geral: analisar representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, durante o período de transição das aulas, no contexto pandêmico. Para isso, definimos como objetivos específicos: a) Identificar representações profissionais sobre currículo subjacentes às reflexões de professores em atuação no ensino remoto no contexto pandêmico; b) Caracterizar o processo de ancoragem e de objetivação de representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto no contexto pandêmico.

Ao investigarmos simbologias sociais em processo de “não-familiaridade” e “familiaridade” (MOSCOVICI, 2007), esta pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento de como professores atuantes em contexto pandêmico constituem representações sobre artefatos do ofício docente, produzindo ou reconstruindo tais representações, em um momento de ruptura que desregulou os laços coletivos e individuais no contexto profissional, neste caso.

Essa relação implica considerarmos os participantes desta pesquisa como profissionais reflexivos, produtores de conhecimento e pessoas que buscam entendimentos locais e úteis sobre a dinâmica educacional (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2013), assim como detentores de um “saber docente” estrategicamente constituído pela pluralidade de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2010). Em outras palavras, são sujeitos educacionais

criticamente ativos que avaliam e refletem sobre as condições contextuais em que transitam, sejam acordadas ou impostas a eles.

Além de documentarmos a visão dos colaboradores nesta crise educacional decorrente da COVID-19, a constituição de um grupo de reflexão *on-line* possibilitou discussões teórico-metodológicas que favoreceram não apenas o registro da participação dos docentes neste contexto, mas a própria formação desses sujeitos, conforme reconhecido por eles – “[...] *Tem sido um momento de partilha muito enriquecedor e gratificante pra mim.*” e “*Obg [...] pela acolhida falar c vcs é aprender, retirar pesos, aflições, angústias é uma terapia educacional (risos)*”, como relataram PP1 e PP4, respectivamente, via grupo no *WhatsApp*.

Ao proporcionar um ambiente interativo de “escuta/desabafo” ao sujeito professor, além do espaço de formação docente, a constituição desse grupo reflexivo se configurou como uma comunidade profissional de aprendizagem (KRICHESKY; MURILLO TORRECILLA, 2011). Nessa comunidade, a colaboração entre os professores impulsionou habilidades de identificação de problemas da prática docente neste contexto pandêmico, divulgação de *lives* e materiais didáticos pensados para esse período, relatos de experiências vivenciadas e mobilização de questões relativas aos valores da classe profissional (pertencimento, empatia, respeito, confiança etc.).

Consideramos, ainda, que o desenvolvimento desta pesquisa pode fomentar discussões sobre percepções de professores com relação aos objetos do cotidiano escolar no campo da Linguística Aplicada (LA), notadamente o currículo, de modo a evidenciar o olhar e a voz do professor em atuação na Educação Básica. É nesse sentido que reiteramos a retroalimentação dos dados alcançados, uma vez que os resultados obtidos retornarão aos participantes que demonstraram interesse em verificá-los. Essa relação de metareflexão teórico-metodológica (MILLER, 2013) pode intensificar as reflexões sobre a formação dos colaboradores.

Além desta seção introdutória, na qual contextualizamos, problematizamos, justificamos e apresentamos os objetivos (geral e específicos) desta investigação, a pesquisa em tela se articula por meio de capítulos com os fundamentos teóricos e metodológicos e de análise de dados, além das seções com as conclusões, as referências e os anexos.

No 1º capítulo – Representações socioprofissionais sobre currículo, a discussão teórica se desenvolve através de 3 seções. Na primeira, apresentamos os princípios estruturantes das representações sociais para introduzirmos as

representações profissionais, pois entendemos que aquelas podem ser concebidas como um construto sobre e de (re)produção de saberes sociais, enquanto que essas contemplam sujeitos profissionais interagindo e inter-reagindo em espaços laborais sobre objetos – materiais e/ou imateriais – julgados significativos para a manutenção de suas práticas e atividades. Na segunda, expomos as representações conceituais em torno do currículo, compreendendo-o enquanto uma representação de quem se propõe a defini-lo e o visualizamos a partir da imagem de um rizoma. Essa representação rizomática considera o currículo emergente (subjacente às ações docentes para regularizar o ensino remoto) e o currículo prescrito (decorrente das orientações da BNCC), no contexto de implantação do ensino remoto no cenário brasileiro. Na terceira, evidenciamos essas temáticas catalisadoras sob um ângulo de articulação, de modo a sistematizar a discussão apresentada.

No 2º capítulo – Construto metodológico em Linguística Aplicada, apresentamos os procedimentos metodológicos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a construção do objeto temático desta investigação no campo da LA. A discussão encontra-se organizada a partir de 3 seções. Na primeira, expomos os fundamentos teórico-metodológicos que asseguram a leitura analítica, de modo a ressaltarmos a perspectiva paradigmática, os vínculos epistemológicos e a tipologia da pesquisa. Na segunda, elucidamos o desenho da pesquisa, à medida que ressaltamos a técnica, os colaboradores e os instrumentos (primário e secundários), que possibilitaram o desenvolvimento das sessões reflexivas e a geração de dados. Na terceira, esclarecemos os procedimentos adotados para sistematização do banco de dados, uma vez que evidenciamos o contexto de geração e análise de dados e o uso do *software* IRaMuTeQ⁵ como aporte para a realização de uma leitura de pré-análise.

No 3º Capítulo – Representações sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, analisamos os dados gerados a partir de uma leitura verticalizada, com base na pré-análise realizada pelo *software*, aprofundando os dados indicados por parte do pesquisador. A análise presente neste capítulo considera os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos eleitos para realização da investigação.

⁵ *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) é um *software* gratuito, cujo uso permite o investimento de análise textual no campo das representações sociais através da linguagem *Python* e do pacote de códigos estatísticos *R*. No capítulo metodológico, ampliamos as considerações sobre esse *software*.

Por fim, tecemos as conclusões quanto ao objeto problematizado nesta pesquisa. Na sequência, dispomos as referências utilizadas e os anexos, respectivamente, o formulário de pesquisa *on-line*, o temário do grupo reflexivo *on-line*, o parecer de aprovação emitido pela Plataforma Brasil e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É essa disposição que articula a presente pesquisa.

1 CAPÍTULO – REPRESENTAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS SOBRE CURRÍCULO

Neste capítulo, discutimos as contribuições teóricas eleitas para o desenvolvimento da pesquisa em tela. Organizamos a reflexão considerando 3 seções: 1.1 Representações Sociais como propulsoras das Representações Profissionais; 1.2 Currículo e suas representações socioprofissionais; 1.3 Síntese Teórica. Compreendendo-as enquanto um construto – por isso adaptáveis, não-lineares e auto-organizadoras – face às demandas contextuais do objeto problematizado e dos objetivos desta investigação.

1.1 Representações Sociais como propulsoras das Representações Profissionais

As relações humanas e as instituições sociais são constituídas e mediadas por dimensões representativas decorrentes de estruturas socioculturais e históricas, que demarcam a nossa forma de agir, reagir e interagir nas esferas do cotidiano através de um imaginário socialmente construído e partilhado. Para Guareschi e Jovchelovitch (1995, p. 20), as dimensões representativas são evidenciadas “quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural [...]”, ou seja, são estabelecidas de forma situada (social, cultural, ideológica e politicamente) através de contextos diversificados e pela interação estabelecida entre os sujeitos (JOVCHELOVITCH, 2008).

Os processos que estruturam e moldam a vida em sociedade são investigados, entre outros, pela Teoria das Representações Sociais (doravante TRS). A TRS, empreendida inicialmente por Serge Moscovici, na obra seminal *La Psychanalyse: son image et son public* (em Português – BR: *Psicanálise, sua imagem e seu público*), em 1961, é compreendida como um construto teórico-metodológico constituído por representações que podem ser qualificadas como dinâmicas e complexas.

Após 60 anos de sua obra inaugural, a TRS é desenvolvida e difundida com a colaboração de diversos pesquisadores, constituindo-se como frutífera para o empreendimento em diversas áreas de produção de conhecimentos. Nesse campo epistemológico, considera-se que as representações são/estão imbricadas na sociedade

e constituem o imaginário social. A abordagem do seu quadro teórico-metodológico e analítico é determinante para as pesquisas que focalizam representações de e sobre sujeitos sociais, sobretudo quando entram em um movimento de instabilidade/ruptura ao lidar com o “novo”, tal como o contexto pandêmico do qual os dados desta pesquisa emergem.

Vinculado ao campo da Psicologia Social, Moscovici (1995) entende que o conceito dessa teoria surgiu na sociologia e na antropologia, especificamente a partir das contribuições de Durkheim e Lévi-Bruh. Apesar desse reconhecimento, ele propõe uma ampliação⁶ ao ressaltar a dinamicidade, de nível individual e coletivo, que caracteriza as representações enquanto fenômenos psicossociais de ordem complexa. Deprendemos que essa forma de compreensão, como reconhece Duveen (2007), é uma das questões que demarcam a perspectiva moscoviciana de conceber as representações enquanto um fenômeno, distanciando essa proposta das perspectivas anteriores, que as concebiam como um conceito, portanto, notadas por um caráter fixo de ordem estável.

Em linhas gerais, as representações sociais são caracterizadas por Moscovici (2007, p. 34 e 36) como um conjunto constituído por aspectos relacionados às/aos crenças, valores e experiências que *convencionam* situações, acontecimentos, pessoas, artefatos e objetos. Desse ponto, assumem grande impacto nas instituições sociais que compõem a vida cotidiana, pois são *prescritivas* e se impõem aos sujeitos.

Com base nessa convenção e prescrição em torno de um processo representacional, Moscovici (2007, p. 54) avalia que a finalidade da TRS “é tomar [sic] familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”, i.e., pressupõe um processo de desvelamento interno (psico-cognitivo) e externo (social) da realidade que circunda os homens, a fim de compreendê-la sob um ângulo interpretativo.

Do ponto de vista operacional, a TRS permite o desvelamento das simbologias sociais a partir da articulação de dois princípios intimamente associados: ancoragem,

⁶ Em seu estudo sobre a psicanálise, Moscovici (2007) se apoia na noção de “representações sociais” e destaca o seu distanciamento da acepção “representações coletivas”, de Durkheim, mas sem desconsiderar as contribuições promovidas por esse conceito. Sobre essa questão, Farr (1995, p. 44, grifo do autor) assinala que “Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da PSICOLOGIA SOCIAL”, assim como, “ele [Moscovici] também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas”, tendo em vista a complexidade das instituições e relações sociais.

que é quando nos deparamos com algo que nos causa estranhamento/perturbação e o comparamos com uma categoria que julgamos ser adequada, ou seja, classificamos, positiva ou negativamente, e atribuímos nomes a alguma coisa, reduzindo-a a categorias e imagens comuns; objetivação, por meio do qual reproduzimos um conceito em uma imagem, concretizando-o (MOSCOVICI, 2007). Conforme esse autor,

ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí [sic] conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer *as* coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p. 78, grifo do autor).

A junção desses dois processos – articulação e objetivação – aglutina as dimensões internas e externas do objeto representado. São duas faces representacionais intimamente articuladas, pois, para essa vertente de representação social, é o que está dentro – interno – que possibilita visualizar o que está fora – externo. Para exemplificá-las, evidenciamos o currículo enquanto eixo do sistema escolar, que pode denotar questões vinculadas ao entendimento de professores e alunos sobre a dinâmica do sistema escolar e sobre as percepções das demandas externas que impactam nesse sistema.

A articulação desses dois processos estruturantes das representações é capaz de transformar “o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde [sic] nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo e”, em seguida, “reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar.” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Essa correlação conceitual suscita uma relação dialógica entre a comunicação e a representação, que está no centro da “imaginação sociopsicológica”, o que permite compreender a proposta de Moscovici como uma psicologia social genética de produção de conhecimentos (DUVEEN, 2007).

Para essa vertente moscoviciana, as representações podem ser empreendidas e desveladas diacrônica e sincronicamente, pois não necessitam de uma estabilidade de tempo *a priori*. Sobre essa questão, Moscovici (1985, p. 2) avalia que o estudo vinculado a esse campo “se focaliza na maneira pela qual os seres humanos tentam

captar e compreender as coisas que os circundam” e, como uma decorrência dessas ações, “resolver os ‘lugares comuns’ e quebra-cabeças que envolvem seu nascimento, seus corpos, suas humilhações, o céu que veem, os humores de seu vizinho e o poder a que se submetem” no momento em que estão vivenciando, sobretudo em situações de transições que instauram pontos de inflexões no cotidiano, que os recolocam em lugares outros, a exemplo do contexto imposto pela pandemia de COVID-19.

Ao contribuir decisivamente para os estudos desenvolvidos sob o arcabouço moscoviciano, Jodelet (2001, p. 22) entende representação social como uma "forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." Tal entendimento reafirma as representações sociais como fenômenos complexos que impactam na vida em sociedade, pois dizem algo sobre a realidade que estamos vivenciando e, por isso, estão em um processo espontâneo de impermanência constante.

Nessa esteira conceitual, essa autora avalia que as representações sociais intervêm – organizam, orientam, condicionam, prescrevem etc. – em processos variados, a exemplo da produção, difusão e assimilação de conhecimentos, do desenvolvimento individual e coletivo, da definição de identidades (pessoais, sociais, profissionais etc.), da manifestação de grupos e transformações sociais, além da exteriorização e da (re)construção de saberes socialmente constituídos e partilhados em grupos, pois circulam nos discursos, nas mensagens, nas imagens e nas palavras que são veiculadas em diversos espaços sociais (JODELET, 2001).

Para essa contribuição conceitual apresentada por Jodelet (2001), Domingos Sobrinho (2016) ressalta que os estudos vinculados às representações sociais devem articular os elementos afetivos e mentais e as relações sociais (realidade material, social e ideativa) que os configuram, tais quais as diferentes ordens apontadas anteriormente. Por essa razão, o pesquisador deve considerar as noções de pertença e participação do sujeito no momento de desvelamento das representações sociais evidenciadas.

Jodelet (2001, p. 27-28) apresenta 4 características que constituem as representações sociais: i) são sempre representação de alguma coisa (objetos, processos, eventos, acontecimentos, situações) e de alguém (sujeito); ii) têm com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-

lhe significações); iii) são uma forma de saber; iv) servem para agir sobre o mundo e o outro.

Domingos Sobrinho (2003) amplia esse estatuto epistemológico apresentado por Jodelet (2001) ao apresentar mais uma categoria: a partir de que *condições* o objeto é representado. Essas características reafirmam as condições de produção e circulação, os processos, os estados e o estatuto epistemológico das representações sociais, isto é, *o que é representado, quem representa e o lugar contextual* em que emerge o objeto representado e o que reflete sobre o lugar-sujeito (JODELET, 2001).

As reflexões que decorrem dessas categorias são pertinentes, visto que as representações sobre o objeto temático desta investigação estão amalgamadas por um complexo contexto de atuação profissional. Nesse sentido, a TRS, enquanto uma “teoria aberta”, possibilita uma ramificação e/ou fecundação de representações qualificadas como profissionais, porque, ao ver “[...] o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam” (MOSCOVICI, 2007, p. 42), o seu aparato teórico-metodológico pode ser empreendido em diferentes agências e espaços sociais, dentre eles, os ambientes profissionais.

Assim como as representações sociais, as representações profissionais são engendradas em um contexto francês de pensar/fazer pesquisa sobre o homem em uma perspectiva articulada das faces psico-cognitiva, social e cultural. Ou seja, busca compreendê-lo a partir de seus juízos de valores, comportamentos, de suas percepções, práticas, atuações, enfim, sua (inter)relação com o outro em uma esfera profissional da sociedade.

No campo de estudos sobre representações profissionais, há certa recorrência (ABDALLA, 2017a e b; PEDRO, 2012; VASCONCELOS, 2017; entre outros) em validar as representações profissionais enquanto uma categoria interdependente, mas integrada ao quadro teórico-metodológico e analítico das representações sociais. Em concordância com esses autores, reconhecemos que existe certa interdependência entre representações sociais e representações profissionais, por meio da qual os estados, as simbologias e os processos representativos que estruturam espaços profissionais podem ser desvelados pela acepção de “representações profissionais”.

Por representações profissionais, partimos das contribuições de Blin (1997, p. 80), para o qual são “elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”, ou seja,

são representações que estruturam, convencionam, (re)descrevem e avaliam espaços e atuações laborais. Em outras palavras, compreendem o objeto representado pelo sujeito em sua função trabalhista, movimentando as percepções desse sujeito trabalhador.

A proposta de Blin (1997) é fundamentada e desenvolvida a partir de 3 dimensões: funcional, contextual e identitária. Essas dimensões são julgadas como basilares para o empreendimento e desvelamento de representações profissionais. Abdalla (2017a, p. 177) sistematiza essas dimensões ressaltando que a primeira envolve objetos ativados na atuação profissional e os seus significados na prática em exercício; a segunda corresponde ao regimento dessa função, ou seja, à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades; e a terceira refere-se às motivações, aos projetos, competências profissionais e a um ideal do ser profissional.

Conforme Silva (2003, p. 90), essas dimensões “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais.” Para exemplificar essas dimensões do saber profissional, evidenciamos os documentos educacionais, as propostas e orientações curriculares e as experiências profissionais, que fomentam a configuração de um saber docente circunscrito para a abordagem dos objetos eleitos para ensino-aprendizagem.

Reconhecendo as representações profissionais como emergentes através da apropriação de uma multiplicidade de experiências contextualizadas, Alves (2016) identifica que esse tipo designa representações sociais produzidas por um grupo profissional sobre os objetos vistos como importantes em seu domínio e esfera de atuação. Para essa autora, essas representações profissionais não são nem conhecimentos de caráter científico nem de senso comum, mas saberes circunscritos e elaborados na ação e interação profissionais sobre um objeto que faz parte da experiência dos sujeitos profissionais. Tal entendimento permite que esses sujeitos reflitam e partilhem os saberes com outras pessoas (do ciclo profissional ou não), de modo a gerar “novas” representações profissionais.

À luz dessas considerações teóricas, percebemos que as investigações vinculadas ao campo das representações, sejam qualificadas como sociais, sejam como profissionais, compreendem que os colaboradores não são meramente receptores passivos, mas sujeitos críticos, pois pensam por si mesmos, (re)produzem e comunicam as suas representações e soluções sobre problemas que eles mesmos reconhecem (MOSCOVICI, 2007). Por essa razão, o construto teórico-metodológico

dessa abordagem contribui significativamente e possibilita a investigação sobre o ser humano, enquanto ele reflete criteriosamente sobre algo e si mesmo, buscando compreendê-lo.

A busca por essa compreensão é intensificada em momentos de tensão, de ruptura e da perda de estabilidade, os quais tendem a promover uma descentralização das representações instauradas no imaginário social por parte dos indivíduos. Ao elegermos as reflexões sobre currículo como um dos pontos de partida desta pesquisa, consideramos que há um momento de inflexão sobre esse artefato socioeducacional, quando do funcionamento do sistema educacional brasileiro na condição de ensino remoto, o que pode ter afetado o imaginário representacional de professores em atuação sobre esse artefato.

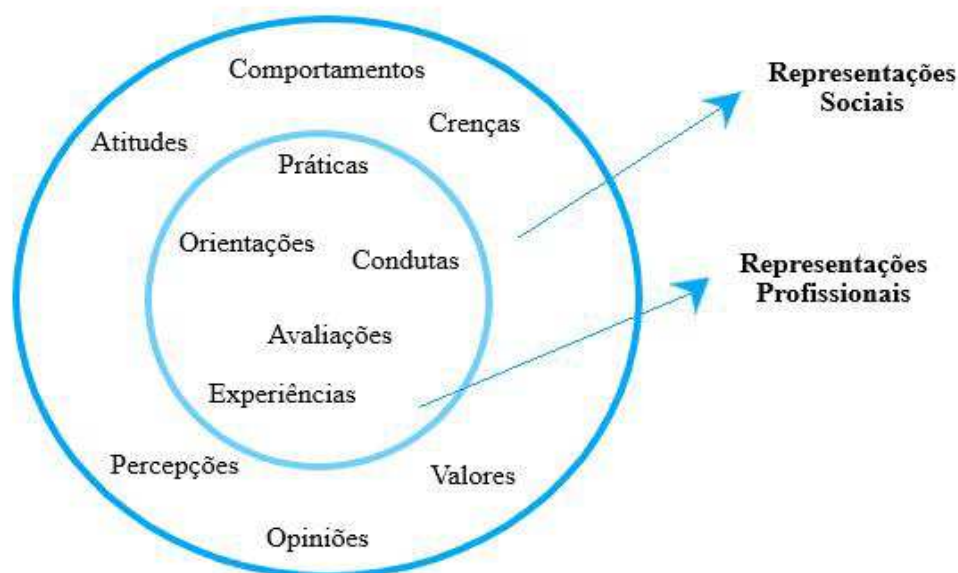
Nesse contexto de interrupção de modos de ensino convencionais e de emergência de artefatos socioeducacionais outros, as representações profissionais estabelecidas sobre currículo parecem ser descentralizadas, à medida em que a “não-familiaridade” é centralizada. Partilhamos do entendimento de Moscovici (2007, p. 16), que ressalta que “é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem”, isto é, “[...] nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não-familiar aparece.” Dito de outro modo, avaliamos o contexto pandêmico como propulsor de um ponto de instabilidade nas representações dos professores sobre as simbologias das estruturas sociais que organizam o sistema escolar, particularmente, o currículo.

De posse desse reconhecimento, a correlação entre a vertente moscoviciana das representações sociais com as representações profissionais possibilita investigarmos representações emergentes em processos de transições, quase que simultaneamente. Essa correlação entende que não necessita constância de tempo para a estabilidade/cristalização de representações instauradas no imaginário coletivo, pois estas “[...] são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Nessa esteira, apoiados no quadro desenhado pela perspectiva de Moscovici (2007) e Blin (1997), reconhecemos que uma representação profissional nunca é totalmente “nova” ou “inérita”, pois pode ser ancorada e objetivada a partir de figuras e saberes socialmente comuns ao grupo profissional, justamente por ser circunscrita a um contexto de saber profissional.

Para melhor visualizarmos essa relação, elaboramos a Fig. 1:

Figura 1 – Inter-relação entre as Representações Sociais e as Representações Profissionais



Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme exposto na Fig. 1, essa inter-relação reafirma o aparato teórico-metodológico de ordem socioprofissional que configura as representações profissionais, enquanto conceito interdependente das representações sociais. É esse alinhamento teórico das representações sociais às profissionais que nos possibilita investigarmos representações de professores atuantes no ensino remoto sobre currículo, considerando o complexo contexto no qual os colaboradores estavam trabalhando, que mobilizou conhecimentos, saberes e estratégias diversificados face à pandemia sanitária de COVID-19.

Na seção seguinte, refletimos sobre o currículo e suas representações socioprofissionais, para aludir ao estudo de Pedra (1997), a partir dessa correlação entre as representações sociais e as representações profissionais, de modo a evidenciar as representações que são produzidas e que circulam no imaginário socioprofissional sobre esse artefato socioeducacional.

1.2 Currículo e suas representações socioprofissionais

Dentre as representações que estruturam a sociedade, o currículo é concebido como determinante para o estabelecimento e a manutenção das práticas da esfera escolar, assim como para corresponder às demandas sociais emergentes. No cenário latino-americano, como nos lembram Lopes e Macedo (2010), as discussões sobre

esse artefato socioeducacional se expandem por diversos campos teórico-metodológicos, desdobrando-se em uma pluralidade de compreensões. No escopo dessas discussões, uma concepção pode ser decisiva em contexto socioeducacional, pois as instituições escolares regulamentam toda a sua conjuntura através de diretrizes que orientam metas e projetos, planos de ensino, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos (GOODSON, 1995), além de estabelecer pontes entre os sujeitos educacionais envolvidos e o dinamismo da sociedade contemporânea.

Do ponto de vista socio-histórico, como ressalta Goodson (1995), o currículo não atua no vácuo, isto é, não opera com a noção de neutralidade. Em sua gênese, esse artefato se fundamenta através de concepções que envolvem posicionamentos sociais, políticos e ideológicos dos sujeitos que atuam no sistema escolar (MACEDO, 2013). Sob essa ótica, esse último autor afirma que tal artefato se configura não só como balizador das práticas de ensino, aprendizagem e de avaliação dos objetos de conhecimento eleitos, mas enquanto eixo articulador de uma estrutura escolar, que envolve crenças, representações e valores de coordenadores, professores e alunos. É oportuno, assim, considerá-lo um território em disputa marcado por escolhas que refletem relações de poder para além do sistema escolar (ARROYO, 2013).

Na interface escolar, o currículo pode ser manifestado através de uma arquitetura diversificada, caracterizando-o enquanto artefato marcado pela heterogeneidade, fluidez e por estar em um processo de atualização contínua para corresponder às demandas escolares. Em face disso, reconhecemos que suas compreensões estão em um processo de revisão constante, seja pelos avanços das instituições sociais, seja pela implementação de documentos educacionais. Assim como Lopes e Macedo (2013, p. 227), compreendemos que suas concepções se corporificam enquanto “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos” constituídas pelo olhar situado (cultural, social, ideológico e politicamente) dos sujeitos.

Defini-lo no contexto socioeducacional, nesta primeira metade do século XXI, não é uma tarefa fácil. Lopes e Macedo (2013) reforçam esse pensamento, ao afirmarem que não se tem encontrado uma resposta consensual no campo de estudos curriculares teóricos e aplicados. Ainda nesse campo, uma revisão a partir de autores (BOBBITT, 1918; PACHECO, 1996; GOODSON, 1997; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005; POPKEWITZ, 2008; dentre outros) aponta algumas perspectivas sobre o currículo, compreendendo-o enquanto um artefato multifacetado. Nesse sentido,

partilhamos do pensamento de Silva (2005), para o qual as conceituações não nos revelam o que é, de fato, o currículo, mas o que uma dada teorização pensa o que esse artefato é.

Dicionarizado como “as matérias constantes de um curso” (FERREIRA, 2014, p. 214), o termo currículo é oriundo da palavra latina *curriculum*. No Brasil, pode ser compreendido a partir de dois sentidos: percurso profissional e êxitos adquiridos e, ainda, constituição da carreira do aluno, isto é, os procedimentos (de seleção, estruturação, organização etc.) desse percurso escolar (SACRISTÁN, 2010).

Esse termo, nessas acepções, remete à noção de estabelecimento de diretrizes, ou seja, “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.” (PACHECO, 1996, p. 16). Nesse sentido, Goodson (1995) compreende o currículo como:

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 1995, p. 117).

Os autores acima (GOODSON, 1995; PACHECO, 1996; SACRISTÁN, 2010) refletem os primeiros estudos sobre currículo, nos quais assume papel de articulador de diretrizes educacionais e determina/orienta as técnicas a serem desenvolvidas na escola por parte dos professores, assim como vislumbra uma relação de formação por parte dos alunos. Historicamente, esse artefato pode ser compreendido como uma “tradição inventada” (GOODSON, 1997) existente desde o período clássico grego (MACEDO, 2013), cujas raízes estão fincadas nos primórdios relacionados à ideia de seleção e organização de conteúdos (SACRISTÁN, 2010). Nessa direção, o currículo trata-se de:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma dada formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2013, p. 24-25, grifos do autor).

Esse artefato socioeducacional se instaura como determinante para as práticas escolares e, como ressalta Sacristán (2000, p. 46), é visto como “o conjunto de

objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis” e, desse modo, para que seja possível “manter o sistema numa revisão constante.” Dessa forma, recebeu um *status* decisivo, pois ordena os conteúdos a serem ensinados e molda o conjunto de ações desenvolvidas em contexto escolar, principalmente por parte de professores e gestores. Assume, ainda a partir da leitura desse último autor, um papel de regulador das práticas educacionais. Nessa interface, esse artefato se configura como articulador e balizador de práticas educacionais.

Sob esse ângulo, Popkewitz (2008) entende o currículo como um conhecimento particular constituído historicamente que organiza a esfera escolar, tornando-se um artefato de regulação social produzida por meio de estilos privilegiados de raciocínio e de (re)produção de conhecimentos. Conforme esse autor, “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2008, p. 174). Ou seja, a constituição do currículo não é isenta de ideologias, pois seleciona e organiza saberes partindo de dados critérios. Dito de outra forma, legitima o que é válido e pertinente de ser ensinado e, conseqüentemente, pode excluir o que não é contemplado na estrutura curricular.

Nesse entendimento, tanto a instituição escolar como esse artefato socioeducacional são vistos como instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2013), pois envolvem decisões não apenas socioeducacionais, mas igualmente políticas e ideológicas. Inserido nessa ótica crítica de visualização do currículo, Silva (2005) o compreende a partir da perspectiva de teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Nas teorias tradicionais, o currículo é visto como um objeto que prescreve ações, posto que racionaliza conteúdos selecionados a partir de dados critérios, organiza-os e especifica os métodos a serem utilizados com a finalidade de atingir determinados objetivos (BOBBITT, 1918 *apud* SILVA, 2005). Como destaca Silva (2005, p. 12), essa forma de visualizar o currículo é pautada no processo de fábrica, visto que há “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” Nessa compreensão, a atuação do professor é determinante, pois é ele quem assume a centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nas teorias críticas, diferentemente da perspectiva anterior, a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem é partilhada com a figura do aluno, que passa a ser considerado através de seus interesses e do contexto sociocultural que está inserido e que transita. Nessa perspectiva crítica, o currículo é um artefato que orienta ações educacionais e é visto a partir de questões relacionadas à ideologia e ao poder (SILVA, 2005). Portanto, o foco não está apenas na seleção, na organização e no método, mas no planejamento e na abertura de discussões sobre as estruturas sociais que circundam a comunidade escolar, sobretudo as que dialogam com alunos e professores.

As teorias pós-críticas, além de reconhecerem e inserirem as estruturas sociais no ambiente escolar, passam a problematizá-las, de modo a reputarem a participação de grupos considerados minoritários. Para essa perspectiva, o currículo é um artefato que pode desvelar as estruturas sociais, pois possibilita reflexões na interface escolar que refletem as relações de poder estabelecidas socioculturalmente. Essa perspectiva, nesse sentido, oportuniza discussões referentes à identidade e à representação desses grupos (SILVA, 2005). Para exemplificar, citamos as discussões sobre feminismo, gênero, orientação sexual, LGBTQIA+, questões étnico-raciais, dentre outras temáticas de pautas identitárias e constituintes de determinados grupos sociais.

Diante dessas definições, podemos depreender que, desde o seu uso inicial, como reitera Sacristán (2010, p. 17), o currículo “representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” no sistema escolar. Essas definições instauram um território em disputa, no qual esse artefato socioeducacional, enquanto uma construção sócio-histórica, está inserido e, de certa forma, acentua a impossibilidade de se precisar o que vem a ser “o currículo” (CARMO; CRAVEIRO; AZEVEDO, 2018; LOPES; MACEDO, 2013). Desse ponto, esse artefato se configura enquanto uma representação contextualmente situada por parte de quem o conceitua.

Ao ser compreendido enquanto uma representação (SILVA, 2001), o currículo pode ser concebido como um artefato constituído por uma face material, visível, palpável do conhecimento através do olhar situado de um sujeito. Desse ponto, se vincula ao entendimento de representações assumido nesta pesquisa ao institucionalizar práticas sociais de um grupo profissional (SPINK, 1996) e é tomado como a materialização de “um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos”, isto é,

conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do "real": a transcrição é que é real (SILVA, 2001, p. 64).

Enquanto uma representação, como evidenciado anteriormente, é possível expô-lo como o artefato socioeducacional complexo que é, ou seja, a partir dos códigos, das convenções, da estilística, dos artifícios por meio dos quais é composto, produzido, articulado e assimilado, o que implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura enquanto artefato a serviço de uma educação social (SILVA, 2001).

Associamos a essa concepção de currículo enquanto uma representação, pois compreendemos que essa aceção se articula aos objetivos da presente pesquisa e ao contexto do qual os dados emergem. Partilhamos das considerações de Arroyo (2013) e reconhecemos que esse artefato socioeducacional está em um processo de constante revisão, se alinhando aos avanços da sociedade, reajustando-se, redefinindo-se em suas práticas, conhecimentos, saberes a partir da ação, cuja influência decorre de seus atores/autores em cada momento histórico específico, o que parece representar as visões – constituídas por particularidades sociais, culturais, ideológicas, políticas etc. – de quem se propõe a defini-lo.

No contexto escolar, a concepção de currículo enquanto uma representação pode ser materialmente evidenciada, por exemplo, pelo entrecruzamento de documentos, instrumentos e suportes didáticos que o professor utiliza para execução e manutenção de sua atuação docente. Nesse contexto, Sacristán (2000) enfatiza que o currículo é concebido e visto sob um prisma que contempla uma confluência de práticas. Ele esclarece que, para uma compreensão curricular, é preciso não apenas ficarmos na configuração conceitualmente estática que o currículo pode apresentar em um momento sócio-histórico, mas é necessário visualizarmos sua construção interna processualmente, i.e., o currículo enquanto um artefato sistematicamente complexo ligado a campos outros.

Na interface escolar, esse sistema curricular (BEAUCHAMP, 1981) pode ser apreendido a partir de fases representacionais ou níveis agrupados por Sacristán (2000):

Figura 2 – Níveis representacionais da objetivação do currículo

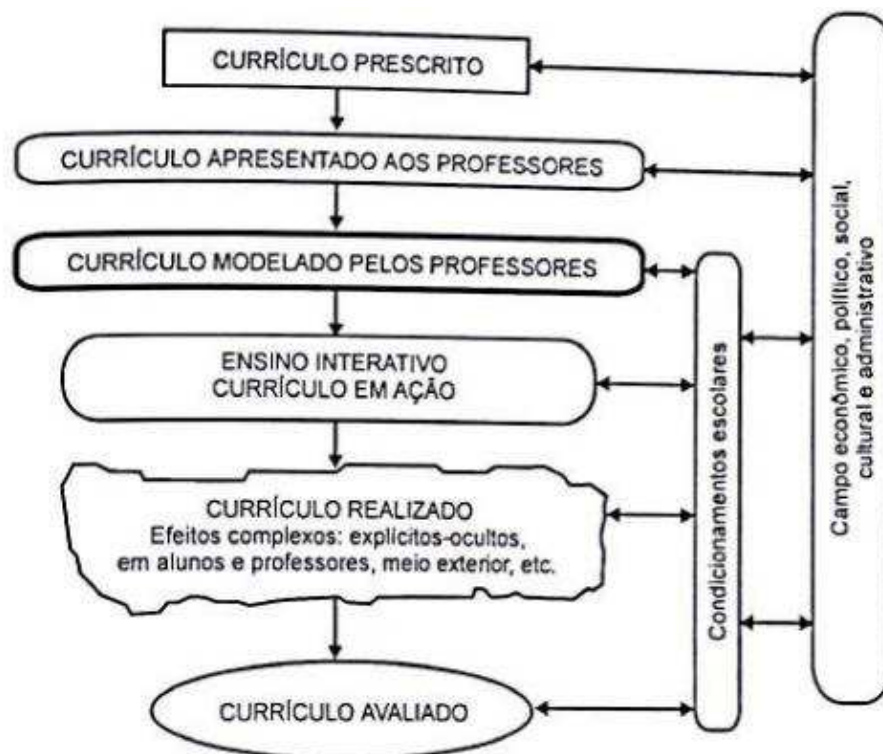


FIGURA 4. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.

Fonte: Extraído de Sacristán (2000, p. 105).

No cenário brasileiro, as fases representacionais evidenciadas na Fig. 2 refletem o complexo emaranhado epistemológico de precisar *o currículo*. Sob a ótica de Sacristán (2000), essas categorias evidenciam: currículo prescrito, que corresponde aos documentos oficiais que orientam e servem de ponto de partida para o sistema escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos referenciais curriculares municipais e estaduais; currículo apresentado aos professores, ou seja, os materiais que são produzidos e alinhados ao disposto no currículo prescrito, traduzindo-o de forma prática, como os guias de ensino e livros didáticos; currículo moldado pelos professores, que decorre dos planos para ação docente, isto é, os planos de ensino, os projetos educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); currículo em ação, no qual as propostas curriculares são concretizadas e corporificadas através das ações dos professores, ou seja, é a prática significativamente real; currículo realizado, que decorre das “consequências” do currículo realizado na interação professor-alunos, por meio da qual é possível estimar as aprendizagens por parte dos alunos, dentre outros aspectos de ordens cognitivas, afetivas, morais, sociais etc.; currículo avaliado, que se centra em critérios avaliativos (pré)determinados social, institucional e/ou familiarmente,

isto é, focaliza as expectativas e tensões em torno do desenvolvimento curricular, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (cf. PARANÁ, 2019).

A categorização disposta em Sacristán (2000) intensifica a opacidade em torno da compreensão do currículo, à medida que apresenta instâncias que atuam divergente ou convergentemente na sua definição para a atuação docente. Essas tensões curriculares são revistas e percebidas, de forma decisiva, no currículo situado e concebido como uma criação no/do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016).

Com base em Oliveira (2016), compreender o currículo enquanto uma criação do cotidiano implica visualizá-lo como uma tessitura resultante da rede complexa que articula o sistema escolar, pois não somente se constitui dos saberes disciplinares e dos materiais utilizados pelos professores, mas das (in)flexões, contradições, turbulências e (im)permanências que configuram a dinâmica escolar, ou seja, das tensões que configuram o espaço institucional. É um currículo para além do que é definido institucionalmente, isto é, é um documento que emerge de práticas circunscritas pensadas, desenvolvidas e negociadas no cotidiano do professor, portanto, uma representação profissional (BLIN, 1997; SILVA, 2001).

Nessa esteira do prescrito e do emergente, atentamos à imagem do rizoma como representativa do currículo. Partimos das considerações de Deleuze e Guattari (1995), para os quais a imagem rizomática pressupõe conhecimentos múltiplos sem desconsiderar o uno, posto que há um encadeamento de conexões, de raízes que constituem perspectivas múltiplas. Para eles, esse pensamento pode ser expresso pelo sistema $n-1$, que subtrai o uno da multiplicidade e se configura a partir de dimensões.

Esse sistema é constituído por características aproximativas à figura botânica do rizoma. Deleuze e Guattari (1995, p. 14-20) apresentam os seguintes princípios: conexão e heterogeneidade, que pressupõem cadeias de ligações, por meio das quais qualquer ponto do rizoma pode conectar-se a qualquer outro; multiplicidade, que contempla as grandezas, dimensões e determinações das conexões, afastando-se de uma perspectiva binária; ruptura a-significante, isto é, um rizoma pode ser rompido, mas é retomado em outras linhas que o compõe, pois há organizações que reestratificam o conjunto e suas formações, impossibilitando, portanto, uma ruptura definitiva; cartografia e decalcomania, nos quais o rizoma é evidenciado como “mapa”, posto que é aberto, adaptativo, reversível, desmontável e suscetível a modificações constantemente, que se ancora em uma experimentação do real (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020).

Esses princípios estruturam o pensamento rizomático e reiteram as dimensões de multiplicidades, sem início e fim, que constituem a acepção rizomática. Como sistematizado por Deleuze e Guattari (1995, p. 36, grifo dos autores), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” Para Vogl (2012), tal pensamento é caracterizado pelas ausências de começo/fim e centro/periferia, pois é concebido como um sistema composto por atalhos e desvios, isto é, um lugar dos encontros imprevistos.

Nesse sentido, compreender o currículo através da imagem do rizoma implica reconhecermos a possibilidade de vários currículos com pontos de partidas e chegadas distintos, mas possíveis, pois há “[...] linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões.” (GALLO, 2007, p. 8). É um sistema aberto, múltiplo e complexo, que enseja abertura para todo e qualquer percurso experiencial, como defende esse último autor, e se alinha à compreensão de que todo currículo é uma representação de uma interpretação, que denota uma confluência de saberes e conhecimentos situados (PEDRA, 1997).

Sob esse ângulo, quando focalizamos nas propostas e ações curriculares que passaram a constituir o “novo cotidiano” – *home office*⁷ – do professor em ofício na condição de ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia, o currículo aparenta ser ressignificado, em função da configuração dessa “nova” modalidade de ensino-aprendizagem. Compreendê-lo enquanto uma representação (SILVA, 2001), a partir da imagem de um rizoma, implica considerarmos essas novas relações contextuais por meio das quais o conceito de currículo é possível de ser desvelado.

Por ensino remoto emergencial, partilhamos da compreensão de Hodges *et al.* (2020), que o compreendem como um recurso específico deste cenário pandêmico para a manutenção de atividades de instrução/ensino-aprendizagem através de tecnologias digitais. Por essa razão, entendem que é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares, pois o seu uso pressupõe práticas e hábitos que são realizados presencialmente entre os sujeitos educacionais.

Para Tomazinho (2020), a qualificação ensino remoto – emergencial – decorre da maneira como as aulas presenciais foram interrompidas, através de decretos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias Estaduais de Educação, e pela forma como ocorreu a transição das aulas. Em sua leitura, a

⁷ Refere-se a práticas profissionais realizadas no contexto familiar, ou seja, escritório em casa.

mudança para a modalidade *on-line* foi realizada da noite para o dia, sem uma preparação adequada para atuação e sem uma consulta exponencial com professores, estudantes e pais/responsáveis sobre as condições físicas, psicológicas e materiais, além das questões pertinentes ao currículo enquanto eixo articulatório do sistema escolar.

Com base nesse quadro, Sanz, González e Capilla (2020) ressaltam que esse cenário redimensionou os sistemas escolares do mundo inteiro, de um momento para o outro. Para Tomazinho (2020), essa transição das aulas presenciais ao ensino remoto evidencia um planejamento *in real time*, isto é, em tempo real, pois as instituições escolares experienciaram o contexto sem preparação adequada, assim como as decisões de gestores e professores foram rápidas e impositivas.

Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020, p. 6) reiteram que essa modalidade pedagógico-didática “resulta, pois, de uma resposta imediata a uma crise, concretamente a provocada pela pandemia COVID-19, com o objetivo de manter as atividades letivas” e, por conta disso, “traduz-se numa mudança rápida dos processos de ensino e aprendizagem presenciais para modelos alternativos, tecnologicamente mediados.” Nesse sentido, Alves (2020) avalia que é uma resposta imediata à crise educacional e pode ser concebida como um conjunto de práticas pedagógicas que reconfiguraram o processo presencial de ensino-aprendizagem através de plataformas e aplicativos digitais. Nesse escopo, destacamos as situações de ensino-aprendizagem que podem ser realizadas síncronas – em tempo real – ou assíncronas – a depender do tempo de disponibilidade dos envolvidos – por meio de aplicativos e plataformas, a exemplo do *Teams*, do *Google Classroom*, do *Zoom*, *WhatsApp*, dentre outros.

Arruda (2020), de modo semelhante, avalia que o ensino remoto é um formato importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação, ou seja, é concebido como uma estratégia para minimizar os impactos da pandemia na instituição escolar. Com base nesses autores, o ensino remoto pode ser compreendido como uma estratégia emergencial circunscrita ao contexto pandêmico, que decorre de uma das ações curriculares para responder à crise educacional instaurada pela COVID-19.

O currículo situado no contexto pandêmico, que pode ser qualificado como “currículo emergencial”⁸, surge enquanto uma representação partilhada pelos profissionais da educação – professores, gestores, coordenadores, representantes educacionais etc. – posicionados na condição de ensino remoto emergencial, no contexto pandêmico. Essa representação pode ser desvelada a partir do entrelaçamento de documentos educacionais de caráter orientacional e de materiais, experiências e práticas de ensino-aprendizagem para essa “nova” modalidade de ensino, pois o currículo em vigência nas escolas não estava adaptado para um processo de ensino-aprendizagem estritamente *on-line* (TOMAZINHO, 2020).

Dentre esses documentos orientacionais, em abril de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou nota informativa sobre o impacto da crise de COVID-19 para o currículo, dispondo orientações que visam manter não apenas a continuidade do ensino presencial, mas a qualidade da aprendizagem nesse novo contexto de ensino. Para essa organização, a crise pode ser ressignificada ao oportunizar a criação de currículos emergentes a partir de uma rede colaborativa entre as escolas – coordenadores, gestores, professores etc. –, pais/responsáveis e estudantes.

Na nota informativa, a UNESCO indica que essa rede colaborativa pode centralizar o aluno enquanto foco do processo de aprendizagem, de modo a considerar seu contexto, interesses e aspirações nas propostas curriculares emergenciais. Do ponto de vista paradigmático, esse currículo emergencial deve se centrar em uma abordagem qualitativa, cabendo aos professores “apoiarem os estudantes na aquisição, no desenvolvimento e na aplicação de seus conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, todos sustentados por valores.” (UNESCO, 2020, p. 2).

A UNESCO aponta para a necessidade de desenvolver um currículo crítico (SILVA, 2005), mesmo que em caráter emergencial, que se fundamente na acepção sistêmica⁹ e contemple soluções criativas e inovações flexíveis, tendo como objetivo

⁸ Também identificado como “currículo COVID-19” (MCGRATH, 2020; SADLER; ROCKETT; TIDWELL; 2020) e “currículo oculto da pandemia COVID-19” (BOTROS; COOPER, 2020). Adotamos o termo “currículo emergencial”, dadas as especificidades das atividades geridas e administradas no contexto inicial da pandemia, no qual os dados desta pesquisa foram gerados.

⁹ A UNESCO defende a necessidade de não limitar-se à utilização de plataformas digitais – *Zoom*, *Google Classroom*, *Skype*, dentre outras – para fomentar a aprendizagem dos alunos, mas complementá-las considerando outros tipos de mídias, como TV, rádio e redes sociais, para alcançar o maior número de estudantes possíveis.

uma aprendizagem significativa, relevante, efetiva e de qualidade em tempos de crise. Para implementar o currículo emergencial, a organização julga como necessário uma formação e preparação docente, pois o professor pode carecer de uma gestão para enfrentar a crise, isto é, precisa saber planejar aulas e utilizar plataformas digitais para esse contexto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a transição do ensino presencial para o ensino remoto *on-line* deve ser fundamentada em uma noção de continuação sistematicamente profícua. Caso contrário, ou seja, “sem uma preparação adequada dos professores e sem uma forte liderança e coordenação no âmbito escolar nacional e local”, essa transição para “a utilização do meio digital pode resultar em professores, estudantes e pais e/ou responsáveis se sentindo sobrecarregados e confusos.” (UNESCO, 2020, p. 3).

Essa coordenação escolar nacional e local, indiciada pela UNESCO, é evidenciada em algumas cidades do Brasil, nas quais o currículo emergencial foi elaborado e divulgado pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. De maneira geral, esses documentos focalizam orientações para os profissionais em ofício – no caso, os professores – e para os sujeitos implicados nesse processo educacional – alunos e pais/responsáveis. São dispostas estratégias para trabalhar os objetos eleitos e ações para manter o funcionamento das instituições escolares, mas considerando o que era previsto nos currículos e PPPs das escolas, bem como os limites impostos pela pandemia.

Enquanto uma representação (BLIN, 1997; SILVA, 2001), o currículo emergencial pode ser visto como um documento amalgamado que visa corresponder à crise imposta pela COVID-19 no campo educacional, pois surge em um contexto marcado pela sobreposição de documentos, saberes e experiências que orientam a atuação docente. Em outras palavras, entendemos o currículo emergencial como uma alternativa que visa promover a continuação e/ou retomada das atividades escolares, de modo a garantir não apenas a sequência dos conteúdos e saberes trabalhados até a promoção da política de distanciamento social, mas também o vínculo interacional que marca a relação dos atores educacionais em contexto de ensino-aprendizagem.

Para além das discussões conceituais na agenda global, construir ou adaptar um currículo que atenda às especificidades da educação brasileira não é uma tarefa simples, não só pelos aspectos antropológicos (linguísticos, sociais, históricos e culturais), mas também pelas questões geográficas que caracterizam o Brasil. O cenário pandêmico parece intensificar essas questões, à medida que aparenta

evidenciar os “conflitos naturais”, como assinala Sacristán (2000), que agem através de forças dispersas e contraditórias.

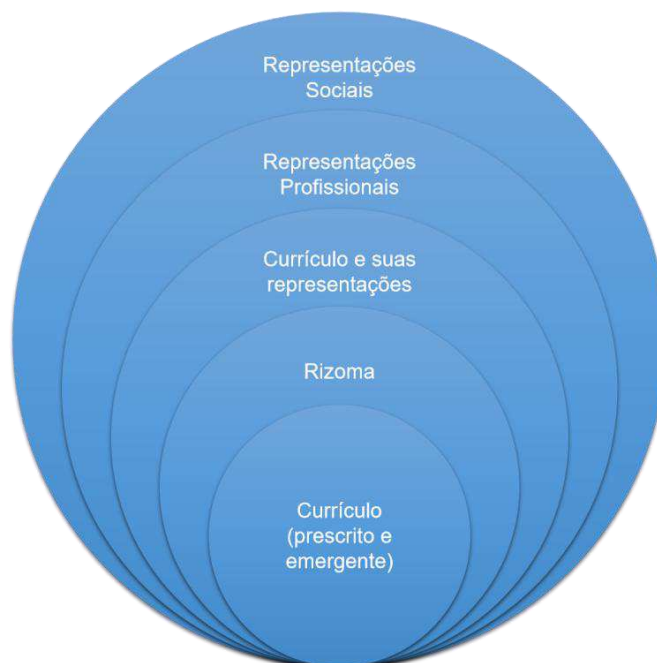
No campo de estudos curriculares, os conflitos naturais (SACRISTÁN, 2000) são potencializados em momentos de implementação de documentos educacionais, que podem promover rupturas representacionais (SPINK, 1996) quanto ao entendimento desses documentos, como no caso da implementação do ensino remoto emergencial e sua demanda por um (re)arranjo curricular. Com base nesse reconhecimento, consideramos as reflexões sobre currículo como um dos pontos de partida para a geração de dados desta pesquisa, posto que foram desenvolvidas com os colaboradores no contexto de transição das aulas presenciais ao ensino remoto.

Na seção seguinte, sistematizamos o arcabouço teórico apresentado neste capítulo e apresentamos a síntese teórica, com foco na articulação estabelecida entre as teorias adotadas para a construção do objeto desta pesquisa.

1.3 Síntese Teórica

No decorrer das seções expostas neste capítulo teórico, a discussão apresentada suscita um movimento de articulação entre os principais conceitos que norteiam o desenvolvimento das leituras analíticas desta pesquisa, considerando o currículo como foco temático. Para melhor compreensão por parte do leitor, dispomos da Fig. 3:

Figura 3 – Articulação entre os eixos teóricos desta pesquisa



Fonte: Autoria própria (2021).

A Fig. 3 evidencia e reitera o processo de articulação que compõe o arcabouço teórico desta pesquisa. Conforme disposto, as representações sociais alinhadas às representações profissionais são concebidas como a “raiz teórica”, para aludir ao pensamento rizomático, pois a acepção de “representação” contempla e integra a concepção de currículo, entendendo-o enquanto uma representação que pode revelar-se na imagem de um rizoma, pois lida com o prescrito e o emergente.

Por currículo, com base na leitura dos autores deste capítulo, compreendemos como um artefato representativo composto por faces. Enquanto um artefato republicano, pode ser visto como documento de caráter propositivo, parametrizador e norteador de ações e práticas, promulgado pelo Estado, com foco na garantia de que a nação tenha acesso a um conjunto de direitos e deveres, metas, objetivos e objetos de conhecimento minimamente comuns, na tentativa de promover uma “equidade” no âmbito escolar. Em sua essência, aparenta revelar interesses e ideologias em jogo. Como artefato socioeducacional, pode ser concebido através das ações realizadas na esfera escolar, enquanto um conjunto de atividades promovidas pela instituição escolar, tendo em vista atendimento aos direitos e deveres, necessidades e interesses da comunidade local. Nesse caso, aparenta ser um processo aberto em constante (re)construção, pois guarda linhas de intersecções com documento(s).

Sob essa perspectiva epistemológica, consideramos o currículo como detentor de duas faces representativas. De maneira geral, a primeira corresponde ao sistema legislativo, através da imagem do Estado, no qual esse artefato assume função de prescrever e legitimar ações desenvolvidas no ambiente escolar. A segunda contempla, substancialmente, os atores educacionais em função plena, os quais atribuem significados a esse artefato a partir de suas relações (percepções, práticas, experiências, partilhas etc.), seja no *locus* profissional ou não.

Reconhecemos a polissemia representacional em torno do termo “currículo” e entendemos que não envolve estritamente o que é “prescrito” ou “oficial”. Este também acolhe propostas educacionais, livros didáticos, materiais desenvolvidos e eleitos para consulta e suporte didáticos, práticas e ações realizadas pelos profissionais, dentre outros documentos que orientam a atuação docente. É, portanto, um artefato simbólico que pode ser prescrito (documentos oficiais, PPPs, propostas curriculares municipais e estaduais etc.) e emergente (ação e prática docentes em contexto profissional).

É a integração do quadro teórico-metodológico que nos possibilita viabilizarmos, mobilizarmos e emprendermos representações profissionais sobre currículo por parte de professores em atuação no ensino remoto, que emergem no contexto da pandemia de COVID-19. No capítulo a seguir, descrevemos o construto metodológico por meio do qual a pesquisa foi conduzida.

2 CAPÍTULO – CONSTRUTO METODOLÓGICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Este capítulo é desenvolvido a partir da descrição dos aspectos e procedimentos metodológicos utilizados para realização e manutenção da pesquisa no campo da LA. Está organizado em 3 seções: 2.1 Fundamentos teórico-metodológico para análise de dados, na qual visibilizamos a perspectiva paradigmática e os campos epistemológicos a que nos associamos, assim como o tipo de pesquisa; 2.2 Desenho da Pesquisa, por meio da qual apresentamos o planejamento, focalizando a técnica, os colaboradores e os instrumentos primários e secundários eleitos para o desenvolvimento da investigação; 2.3 Procedimentos para sistematização de dados, na qual expomos os procedimentos e o contexto de geração de dados, evidenciando as etapas recursivas e as categorias de análise reconhecidas para análise de dados.

2.1 Fundamentos teórico-metodológicos para análise de dados

Nesta seção, discorreremos sobre os fundamentos que sustentam a abordagem da natureza da pesquisa e sua classificação tipológica. Quanto à abordagem, partimos do reconhecimento da diversidade teórico-metodológica que constitui as pesquisas sobre representações sociais inseridas no escopo da LA, as quais abarcam os contextos sociais e históricos para compreender as representações enquanto fenômenos que constituem as interações humanas, através da mediação alicerçada na/pela linguagem (CELANI; MAGALHÃES, 2002; GUEDES; SILVA, 2020; KLEIMAN, 2005). Esses estudos elegem diferentes abordagens teóricas e metodológicas para desenvolverem os procedimentos analíticos, em função do tratamento dos dados gerados.

Quanto ao tipo de pesquisa, situada nesse arcabouço da LA, reconhecemos esta investigação como exploratória e explicativa, em decorrência da cadeia de ações realizadas pelo pesquisador na análise de dados. É nesse sentido que reforçamos a noção de uma construção metodológica para desvelarmos representações profissionais sobre currículo no campo da LA, conforme veremos no desenvolvimento das seções e subseções que seguem.

2.1.1 Arcabouço teórico-metodológico da pesquisa

A complexidade da modernidade recente demanda formas alternativas de pensar e produzir conhecimentos científicos. Afetado pelo esgarçamento do tecido social aventado pela pós-modernidade, para remeter ao trabalho de Bermann (2007), esse contexto científico foi levado ao extremo, no momento em que a crise sanitária de COVID-19 se instalou e refletiu nas estruturas e camadas sociais. Nesse cenário (de)marcado pela crescente complexidade das Ciências Humanas, a Linguística Aplicada (LA) tem se consolidado como uma ciência fundamental para a reflexão de conhecimentos sobre a linguagem e suas práticas sociais, à medida em que os visualiza através do seu contexto social, do seu uso real e da sua natureza processual, inserindo-os e problematizando-os em situações que movimentam conceitos como autonomia, poder e ideologia, de modo a centralizar o sujeito social e a sua mediação na e pela linguagem (MOITA LOPES, 2006).

A LA, a qual nos filiamos nesta pesquisa, configura-se como uma ciência de caráter social indisciplinar, pois investe em situações que são, geralmente, marginalizadas, por isso urgentes, e porque pensa para além de modelos academicamente consagrados (MOITA LOPES, 2015). Tal qualificação – indisciplinar – não a deslegitima de rigor científico, mas suscita uma recolocação nos procedimentos de pesquisa em função da construção metodológica. Ao contrário, é uma acepção que instiga o diálogo com outros campos de saberes, em uma perspectiva de articulação transdisciplinar, face às demandas da pesquisa e às interfaces contextuais e sociais do objeto de investigação.

Para Moita Lopes (2006; 2009), a qualificação “indisciplinar” pressupõe que as barreiras que constituem as disciplinas acadêmicas não dão conta da complexidade do que se estuda na modernidade recente, o que demanda a recolocação dessas fronteiras para chegar a uma melhor compreensão do estado das coisas deste mundo. Do ponto de vista epistemológico, ao não se prender a modelos (pré)determinados de fazer pesquisa, essa acepção é qualificada também como “nômade” e “mestiça”.

Na agenda global, as pesquisas que constituem e se inserem nessa acepção têm se expandido para uma série de contextos diversificados que ultrapassam o *locus* escolar. Para exemplificar, Moita Lopes (2006) enfatiza os estudos que partem da sala de língua materna e estrangeira para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres, dentre outros espaços institucionais ou não. Decorrentes

desses contextos, as suas áreas de atuação também são flutuantes, mas se percebe um investimento em questões marginalizadas – no sentido de privilegiamento social – como determinantes nessas pesquisas, que passam a problematizar e atravessar conceitos referentes à identidade de classe social, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade sob um ponto de vista político e ideologicamente situado (MOITA LOPES, 2015).

Em linhas gerais, entendemos a LA indisciplinar como uma ciência de produção de conhecimentos que não se limita às zonas disciplinares, aos princípios teórico-metodológicos e analíticos que constituem os campos investigativos (MOITA LOPES, 2015). Em outras palavras, pode ser concebida como um campo epistemológico que possibilita reflexões sobre a linguagem e suas práticas sociais, com foco nos sujeitos sociais e nos contextos que estes ocupam/transitam.

A LA, enquanto campo investigativo, lida com o múltiplo e o complexo, uma vez que “tem se constituído como uma área feita de margens, zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e”, como consequência, “são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento” (SIGNORINI, 1998, p. 89) para lidar com o fenômeno linguístico sem desconsiderá-lo de sua dimensão social. Essa compreensão de construto metodológico decorre da necessidade de ultrapassar as fronteiras opacas da LA com outros campos investigativos, de tal maneira que seja possível visualizar o objeto problematizado em suas dimensões constituintes e em interação com o sistema que o integra.

Rajagopalan (2006) reconhece a difícil tarefa de desenvolver um arcabouço teórico-metodológico adequado para as pesquisas contemporâneas inseridas na LA. De modo semelhante, Signori (1998) avalia esse desafio teórico-metodológico ao focar, por exemplo, na compreensão múltipla e complexa do objeto híbrido da linguagem, da qual emergem fatores não apenas linguísticos, mas sociais, políticos e culturais que corroboram para a legitimação do uso da linguagem em uma sociedade hierarquizada por dispositivos de poder. Nesta pesquisa, a construção metodológica decorre de contribuições advindas das áreas de Psicologia Social, Educação e Linguística Aplicada para desvelarmos representações profissionais sobre currículo, considerando professores atuantes na condição de ensino remoto, no cenário de transição das aulas presenciais às remotas on-line, na fase inicial da pandemia.

Metodologicamente, esse reconhecimento implica uma postura de diálogo com outros campos investigativos e, ao mesmo tempo, de centralização nos sujeitos sociais marginalizados, que são vistos como heterogêneos e inseridos em relações de poder distintas (MOITA LOPES, 2009). Essa noção de sujeito social, por sua vez, passa a ser concebida como crucial para o desenvolvimento da investigação, tornando esse sujeito inseparável do conhecimento produzido, que passa a ser constituído de visões, valores e ideologias do próprio pesquisador, bem como de questões relacionadas à ética, ao poder e à política inerentes à produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013).

Mediante a esse quadro de complexidade crescente, principalmente em um contexto marcado por uma crise sanitária, os avanços sociais se aglutinam em um complexo sistema constituído por questões não só sociais, mas ideológicas, políticas, filosóficas, históricas e, particularmente, linguísticas. Na produção de conhecimentos científicos, essa visão sistemática suscita o reconhecimento de um arcabouço teórico-metodológico que recoloca a relação entre sujeitos, objeto investigado e contexto, através do qual seja possível nos colocarmos diante da complexidade do universo (BINDÉ, 2010). É nesse sentido que temos um sistema de pensamento pautado na complexidade da realidade, a fim de compreendê-la em suas múltiplas camadas dimensionais.

Ao considerarmos a linguagem como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2006), apoiados no campo epistemológico da Teoria da Complexidade (doravante TC), que focaliza a compreensão, explicação e previsão de sistemas complexos (FOLLONI, 2016). Empreendida como uma acepção problema enraizada na abordagem antropológica, a TC preconiza relações entre fenômeno em estudo, sujeito e mundo sob um ponto de vista articulado e integrativo.

A TC não se propõe a ser unívoca e fornecer todas as informações sobre o objeto em estudo, mas respeitar as dimensões contextuais em que essas informações emergem e os sujeitos envolvidos, pois considera que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos e o homem um ser biológico-sociocultural (MORIN, 2005). A TC, enquanto tecida de constituintes heterogêneos e inseparavelmente associados, é compreendida por Morin (1990; 2005) como uma aspiração à complexidade, visto que tende para um conhecimento multidimensional através dos princípios de diálogo, recursão organizacional e hologramático.

No primeiro princípio, a noção de ordem/desordem mantém uma relação dialógica e nos permite preservar a dualidade no seio da unidade, pois associa esses dois termos que são, concomitantemente, antagônicos e complementares. No segundo, a aceção de processo recursivo é central, na qual os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtos daquilo que os produziu. No terceiro, compreende-se que a parte não está apenas no todo, mas o todo está na parte, o que estrutura a produção de conhecimentos nessa perspectiva epistemológica (MORIN, 1990). Esses três princípios estão intimamente articulados e constituem a gênese do pensamento complexo adotada nesta pesquisa.

Do ponto de vista operacional, a perspectiva de Morin (1990; 2005) lida com a noção dialógica de ordem/desordem/organização. A ordem não é visualizada como estável, fixa, mas com as interações que determinam influências (internas e externas) ao sistema complexo. A desordem desvincula-se da qualificação de acaso e é concebida como o desvio que acontece em qualquer sistema vivo/adaptativo, alterando-o de alguma forma. A organização corresponde à irreduzibilidade do “todo”, isto é, é a disposição da relação entre indivíduos e componentes, que produz o sistema complexo (PETRAGLIA, 2011).

A relação entre o uno e o múltiplo, conforme reiterado por Leffa (2006, p. 35), pressupõe que a TC “retoma a idéia de que os saberes não devem ser compartimentados, fechados dentro das áreas de conhecimento, mas [...] articulados entre si para que o ser humano possa ser compreendido na sua complexidade”, tal qual pressupõe a aceção de LA indisciplinar adotada nesta pesquisa.

Sob esse ângulo, a implementação e o desenvolvimento desta pesquisa demandaram procedimentos estruturantes do paradigma qualitativo de natureza descritivo-interpretativa para lidar com o objeto no arcabouço da LA. Nessa perspectiva paradigmática, a pesquisa é vista como uma ação *context-sensitive*, ou seja, sensível ao contexto do objeto problematizado, face aos interesses da investigação, pois entende-se que os significados atribuídos por parte do pesquisador e dos participantes ao fenômeno em estudo são criados nos contextos emergentes (NEUMAN, 2013).

Para Minayo (1994, p. 21-22), as pesquisas vinculadas a esse paradigma respondem a questões singulares, visto que abriga investigações que focalizam e “[...] trabalha[m] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, de modo a “corresponde[r] a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” O entendimento proposto pela autora nos permite desvelar representações profissionais considerando o contexto cultural, social, político e ideológico no qual a temática em foco da presente investigação está situada e é por ele constituída. Portanto, esta pesquisa filia-se a essa perspectiva paradigmática.

Situado no campo da LA, concebemos o contexto como um sistema constituído por interligações dinamicamente complexas. Brandão e Ribeiro (2018, p. 169) o entendem enquanto um “sistema aberto vivo” e, por essa razão, admite-se que pode sofrer influências de ações humanas espontâneas e/ou intencionais e de eventos não-humanos. Para eles, silenciar o contexto do qual a investigação emerge implica na compreensão e na constituição do objeto.

Nesse sentido, concordamos que essa perspectiva paradigmática qualitativa

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTI, 2003, p. 221).

Ao se amalgamar com a subjetividade de pessoas, fatos e locais, como enfatiza Chizzoti (2003), o objeto eleito para investigação passa a ser construído enquanto uma interpretação situada do próprio pesquisador. Para essa perspectiva, não há como investigar o objeto desconsiderando as práticas sociais e os significados vigentes que assumem no mundo, posto que os pesquisadores acreditam que podem modificar a realidade que estão investigando e se reconhecem como variáveis potenciais na construção da leitura interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Essa relação entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto nos possibilita reconhecer a linguagem enquanto um sistema simbólico estabelecido e as ações humanas a partir de seus significados sociais (MOREIRA; CALEFFE, 2008), bem como nos leva a reconhecê-la como um sistema simbólico que os une (pesquisador, objeto de pesquisa e contexto). A natureza interpretativa dessa perspectiva, em outras palavras, desvela o objeto eleito, compartilhando significados com os outros sujeitos por meio de uma centralização na construção social da realidade mediada pela interação (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Essa centralização na construção social da

realidade e nas formas de interação social, evidenciada pelos últimos autores, demanda considerarmos os mundos naturais e sociais em que as pessoas interagem, enquanto sujeitos situados em contextos diversificados, no momento de registro e análise da temática eleita.

Nesta pesquisa, o mundo social, em decorrência da pandemia sanitária instaurada pela COVID-19, corresponde a uma comunidade virtual desenvolvida na Internet. Esta, segundo pontuado por Lévy (1999, p. 31), possibilita ciberespaços constituídos por ambientes virtuais, uma vez que “as tecnologias digitais surgiram [...] como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação”, assim como um “novo mercado da informação e do conhecimento”, fomentando novas práticas sociais e novos espaços interacionais com potencialidades diversas para investigações.

Sob essa ótica de novos contextos investigativos, vinculamos ao quadro teórico-metodológico da netnografia. Compreendendo-a, a partir de Kozinets (2014), como uma abordagem de pesquisa de campo *on-line* de caráter observacional e participativo, que se propõe a investigar situações e interações (síncronas e/ou assíncronas) específicas em dados espaços virtualmente constituídos. De modo semelhante, partimos da compreensão de Corrêa e Rozados (2017, p. 3), para os quais essa abordagem se baseia “na observação participante e no trabalho de campo online, que utiliza as diferentes formas de comunicação mediada por computador como fonte de dados para a compreensão e a representação etnográfica dos fenômenos [...]”. No caso desta pesquisa, particularmente, esses fenômenos são qualificados como representações profissionais geradas por meio de um processo interacional, de ordem individual e coletiva, através da relação entre pesquisador e colaboradores via internet.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se qualifica como netnográfica “pura”, pois os procedimentos de pesquisa foram mediados por computadores, assim como os dados foram registrados e gerados por meio do contato virtual com a comunidade constituída. A constituição dessa comunidade virtual potencializou uma rede colaborativa entre profissionais inseridos em um cenário marcado pela incerteza, o que implicou novas formas para lidar com as representações profissionais diante da complexidade do contexto em que estávamos inseridos. Por essa razão, elegemos o *software* IRaMuTeQ como aporte para sistematizar os dados gerados através de uma pré-análise textual, de modo a auxiliar no tratamento analítico dos dados, como veremos na seção 2.3.

Em função dos fundamentos teórico-metodológicos expostos, reconhecemos, a partir de Signorini (1998, p. 93), que esta pesquisa inserida no quadro analítico da LA se desenvolve através de “percursos de investigação procedendo por ações orientadas [...] e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo.” Tal reconhecimento decorre da complexidade do contexto de geração de dados, que demandou um construto metodológico estabelecido na gênese da LA indisciplinar para investigarmos o objeto problematizado, como ampliamos nas seções e subseções seguintes.

2.1.2 Tipo de pesquisa

Situada no arcabouço teórico-metodológico da LA descrito na subseção 2.1.1, reconhecemos esta investigação como uma pesquisa de caráter exploratório e explicativo. Assim como Gil (2008), entendemos que o tipo de pesquisa exploratória tem o objetivo de proporcionar um olhar panorâmico acerca de determinada questão, geralmente pouco explorada e difícil de formular hipóteses. Tem como premissa proporcionar certa familiaridade com a realidade problematizada, com vistas a torná-la mais explícita ou a constituir hipóteses, e como objetivo central, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições apresentadas pelo pesquisador (GIL, 2007).

Enquanto exploratória, a compreendemos como uma “pesquisa de base” para realizarmos estudos sistemáticos sobre o objeto temático de investigação. Para tanto, buscamos desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e/ou ideias estabelecidos em determinado contexto apresentados pelos colaboradores, de modo a mapear as condições de manifestação do objeto eleito para problematização (GIL; 2008; SEVERINO, 2016). Dito de outra forma, nesse tipo de investigação, o pesquisador elege e explora uma problemática acerca do objeto e visa, a partir de um aprofundamento sistemático, esclarecê-lo (ALBINO; FAQUETI, 2014).

A pesquisa explicativa, por sua vez, constitui-se uma etapa *a posteriori* da exploratória. Severino (2016) a compreende como uma alternativa para identificar as causas do fenômeno analisado, seja por métodos quantitativos, seja por qualitativos. É utilizada para identificar fatores que determinam e/ou contribuem para a ocorrência do fenômeno que foi explorado (MOREIRA; CALEFFE, 2008) durante as etapas de registro e análise da pesquisa.

Enquanto explicativa, a visualizamos como uma pesquisa que busca desvelar as camadas contextuais que integram o objeto investigativo. Reiteramos a visão de Gil (2007, p. 42-43), quando avalia que essa é a tipologia de pesquisa “que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” e, como consequência, “é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente”, pois lida com a subjetividade do pesquisador enquanto leitor analítico dos dados e autor de uma “nova” realidade desse objeto.

Nesta pesquisa, consideramos que há uma cadeia de ações exploratório-interpretativas decorrentes da associação dessas duas tipologias. No campo da LA, especificamente, compreendemos que a prática de pesquisa exploratória nos possibilita “promove[r] a integração das pessoas [...] e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos” (MILLER, 2013, p. 111), ao passo que a pesquisa explicativa nos permite refletir sobre as possíveis causas das representações profissionais demonstradas pelos colaboradores. Desse ponto de interseção, salientamos que essas tipologias nos possibilitam articulá-las para analisarmos o objeto temático problematizado, identificando-o e aprofundando-o conforme nossos objetivos e considerando os princípios da teoria da complexidade (TC).

Na seção a seguir, apresentamos o planejamento para realização desta pesquisa, considerando a técnica para constituição do grupo de reflexão, os colaboradores e os instrumentos (primário e secundários) para geração de dados.

2.2 Desenho da Pesquisa

Sendo as representações um sistema complexo composto de/por significações elaboradas na interação de grupos sociais, como reconhece Gilly (2001), investimos na técnica de Grupo de Reflexão apoiada pelo *Google Forms*, *WhatsApp*, *Google Meet* e Diário de Campo como instrumentos de pesquisa, face ao arcabouço teórico-metodológico da LA. Na geração de dados desta investigação, essa construção metodológica possibilita desvelarmos representações profissionais apresentadas pelos professores colaboradores, como ressaltamos anteriormente, tendo como foco as interações promovidas no grupo constituído. Em face do caráter interacional dessa técnica, concordamos com Nóbrega, Andrade e Melo (2016, p. 429), quando

ressaltam que “[...] é na comunicação em que se envolvem os grupos reflexivos que as representações sociais são forjadas e seu conteúdo se revela.”

Com relação aos instrumentos, estes assumem diferentes funções na geração de dados desta pesquisa e podem ser classificados como fontes primária e secundária. Enquanto instrumento de fonte primária, reconhecemos a plataforma *Google Meet*, na qual as sessões temáticas *on-line* foram gerenciadas e gravadas, possibilitando o registro das reflexões sobre o objeto temático; enquanto fontes secundárias, identificamos o aplicativo *WhatsApp*, pois foi eleito como via de comunicação imediata com os participantes, através do qual fornecemos *links* para acesso às sessões de discussões e encaminhamos eventuais materiais e informes; o formulário *on-line* de pesquisa, o qual foi encaminhado via grupo no *WhatsApp* para obtermos as identificações dos participantes; e o diário de campo do pesquisador, uma vez que as anotações auxiliaram na compreensão das discussões realizadas e nas informações sobre dias, horários, quantidade de participantes, objetivos das sessões etc.

Nas subseções que seguem, ampliamos a apresentação da técnica citada, dos colaboradores e dos instrumentos da pesquisa mencionados.

2.2.1 Técnica, colaboradores e instrumentos de pesquisa

Conforme informamos, esta subseção se desenvolve com a exposição do planejamento para condução e desenvolvimento da pesquisa, com destaque na técnica, nos colaboradores e nos instrumentos para geração de dados, respectivamente.

2.2.1.1 Grupo de Reflexão *on-line* como técnica de geração de representações profissionais

Investimos como técnica para geração de dados o desenvolvimento de um Grupo de Reflexão *on-line*, em função do contexto excepcional no qual estávamos inseridos, que demandou discussões com profissionais em atuação sobre o sistema escolar e seu funcionamento emergencial na pandemia. Esse tipo de grupo social suscita a compreensão de dado fenômeno, julgado como uma vicissitude para os integrantes do grupo, através da vivência (com)partilhada entre os participantes (FERNANDES, 2000; PINTO; CHRISTO NETO, 2020).

Osorio (2013), partindo da leitura de Dellarosa (1979), a quem se atribui as bases sistemáticas desse tipo de grupo, compreende que essa técnica tem como objetivo fundante desenvolver as habilidades dos sujeitos participantes de pensar o próprio grupo a partir de uma experiência compartilhada de/em aprendizagem, reconhecendo seu caráter como um instrumento pedagógico-colaborativo em processos grupais. Ainda conforme o autor, refletir(-se) sobre a experiência do próprio grupo enquanto grupo é o seu ponto característico.

Como apontado por Zimerman (2002), essa técnica é uma modalidade de grupo operativo¹⁰, cuja função primária é promover reflexões entre os participantes sobre determinada questão (pessoa, acontecimento, objeto etc.), envolvendo dimensões experienciais, afetivas e cognitivas. Para ele, um dos objetivos de uso desse grupo é a equipe organizadora aprofundar questões conscientes e inconscientes vistas como favoráveis ou desfavoráveis à execução de algo por parte dos participantes. Coronel (1997) reforça essa visão, quando afirma que esse grupo tem como base incidir sobre o que está a acontecer com os colaboradores em dado momento ou em dada circunstância, explorando as tensões e contradições emergentes.

Zimerman (2002) e Fernandes (2000) ressaltam que o grupo de reflexão não tem função psicoterapêutica, mas operativa, dada sua especificidade como técnica. Mas, por focalizar-se na compreensão das ansiedades vinculadas ao processo de aprendizagem ligadas à formação, ao trabalho, ao contexto (profissional, institucional e comunitário) etc. dos participantes, pode assumir efeitos terapêuticos quando bem executado, como reconhece Coronel (1997), auxiliando os sujeitos na resolução das tensões grupais.

Essa técnica surge, nesta pesquisa, não apenas como uma forma de manutenção da política de distanciamento social, pois a visualizamos enquanto um espaço de interação social mediado por negociações de diferentes ordens, no qual os participantes se posicionam e expõem suas vivências através das conversas. Como reconhece Moscovici (1995, p. 9), “os fenômenos sociais que nos permitem

¹⁰ Técnica introduzida por Pichon-Rivière, fundamentado na vertente da Psicologia Social, que consiste em uma abordagem interacional com determinados sujeitos em torno de uma dada tarefa, pressupondo “a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada integrante vivencia o grupo) e o enquadre que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador)”, como sistematizou Bastos (2010, p. 165). Os grupos operativos podem ser descritos com base nos seguintes quadros: ensino-aprendizagem, institucionais, comunitários e terapêuticos (ZIMERMAN, 1997).

identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são [...] as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum”, tal qual o ambiente colaborativo-interacional promovido através da constituição do grupo de reflexão desta pesquisa.

No que diz respeito ao seu quadro operacional, essa tipologia de grupo considera os pressupostos teórico-metodológicos dos grupos operativos para sua execução e manutenção. Metodologicamente, Siqueira *et al.* (2010) e Pinto e Christo Neto (2020) destacam a seguinte estrutura: i) tarefa (explícita e/ou implícita), que é comum ao grupo e por meio da qual se organiza a sua especificidade; ii) heterogeneidade e homogeneidade, que compreendem o perfil dos membros e a tarefa planejada, respectivamente; iii) coordenador, que conduz o desenvolvimento do grupo, auxiliando e instigando a reflexão por parte dos participantes; iv) observador, que registra a experiência grupal e auxilia o coordenador na interpretação da colaboração do grupo; v) papéis no grupo (porta-voz, sabotador, líder, bode expiatório, supervisor etc.), por meio dos quais o desenvolvimento do grupo se molda, a depender das finalidades pretendidas; vi) estrutura, que corresponde à organização interna (abertura, desenvolvimento e encerramento) de cada sessão reflexiva.

Fundamentados nessa técnica, organizamos 1 grupo reflexivo, *O professor em contexto de distanciamento social: desvelando conceitos de ensino remoto, currículo emergencial e Base Nacional Comum Curricular*, realizado no período de maio a agosto de 2020, através de 8 sessões reflexivas. Sua criação decorre de uma tarefa explícita de documentação da perspectiva de professores mediante à crise educacional decorrente da COVID-19; e de uma tarefa implícita, cujo objetivo era compreender o processo de ensino a partir da promoção de reflexões sobre a atuação e condição docente em contexto de distanciamento social, com foco no currículo. Ao concluirmos as sessões planejadas, encaminhamos declaração de formação docente aos colaboradores.

Esse grupo reflexivo foi constituído pelos seguintes colaboradores¹¹: 10 professores, 1 coordenador, 1 observador e 1 supervisora. Os professores são atuantes na Educação Básica, com diferentes níveis de formação acadêmica e tempo de atuação profissional, interessados em discutir sobre a conjuntura educacional que se instaurou naquele momento de abertura do grupo. A coordenação do grupo foi

¹¹ Na subseção 2.2.1.2 Colaboradores, ampliamos as considerações sobre os colaboradores desta pesquisa, destacando a formação acadêmico-profissional e os papéis desempenhados.

assumida pelo pesquisador, que produziu o temário, conduziu e guiou as reflexões do grupo. A observação foi desenvolvida por um psicólogo convidado, que acompanhou as discussões e compartilhou suas anotações com o moderador no final de cada sessão, para legitimar (ou não) o que havia sido percebido durante o processo grupal em questão. A função de supervisão da condução do grupo foi desempenhada pela professora orientadora da pesquisa, que também orientou a produção do temário e intervia com posicionamentos nas sessões, quando necessário.

As 8 sessões reflexivas que compuseram esse grupo de reflexão foram desenvolvidas através de 2 fases de reflexões, com base no temário construído pelo coordenador. Na primeira fase, as discussões promovidas consideraram o contexto de atuação docente no período pandêmico, focalizando reflexões sobre autopercepção, sistema escolar, currículo e manejo de tecnologias na rotina profissional. Na segunda, o escopo das reflexões foi afinado com a BNCC, especificamente a proposta de língua portuguesa com foco no eixo Produção de Textos, conforme acordado anteriormente com os professores¹².

Estruturalmente, as sessões foram organizadas considerando o momento de abertura, desenvolvimento e encerramento. Nas aberturas, destacávamos que o espaço constituído era livre de quaisquer julgamentos e não estávamos na condição de julgamento (certo ou errado), mas de compreender o fenômeno em foco através da promoção de discussões. Ainda nesse ato de abertura, destacávamos os preceitos ético-morais da pesquisa em andamento e apresentávamos os integrantes do grupo, quando necessário. Após esse momento, focalizávamos nas questões e nos objetivos do temário planejado para aquela sessão, considerando a situação motivadora como ponto central para seu desenvolvimento, mas reconhecendo a flexibilidade e plasticidade para não engessar o direcionamento. No ato de encerramento, sistematizávamos as reflexões desenvolvidas, agradecíamos as contribuições dos integrantes e apontávamos direcionamentos para as sessões seguintes.

As sessões desenvolvidas estão sistematizadas no quadro 1:

¹² Foi realizada uma consulta aos participantes da pesquisa sobre o interesse em discutir os eixos indicados na BNCC para língua portuguesa nos anos finais – Ensino Fundamental. Conforme levantamento realizado via *WhatsApp*, 5 professores indicaram interesse no eixo Produção de Textos; 3 pelo eixo Leitura; e 2 pelo eixo Oralidade. Consensualmente, o coordenador sugeriu eleger o eixo Produção de Textos, articulando as suas reflexões aos demais eixos da proposta, quando possível e necessário.

Quadro 1– Cronograma das sessões realizadas

DATAS	1º FASE DE REFLEXÕES	PARTICIPANTES
11/05/2020	Processo de transição da atuação docente presencial à remota on-line	9
18/05/2020	Currículo emergencial instaurado por entidades educacionais	9
25/05/2020	Ensino Remoto e plataformas tecnológico-digitais	8
08/06/2020	Sistematização e legitimação dos dados indiciários	9
2º FASE DE REFLEXÕES		
13/07/2020	Introdução sobre BNCC (aspectos gerais) e negociação de tópicos de interesse	6
27/07/2020	Reflexões iniciais sobre o eixo Produção de Textos – BNCC	6
10/08/2020	Orientações gerais do eixo Produção de Textos – BNCC	6
24/08/2020	Orientações específicas do eixo Produção de Textos – BNCC e legitimação dos dados indiciários	5

Fonte: Dados do diário de campo do pesquisador (2021).

Conforme quadro 1, na 1ª fase do grupo reflexivo foram realizadas 4 sessões com duração de, aproximadamente, 1 hora e 15 minutos. A 1ª sessão, 11/05/2020, contou com a presença de 9 participantes (6 professores e 3 organizadores), na qual focalizamos o processo de transição da atuação docente; a 2ª Sessão, 18/05/2020, contou com a colaboração de 9 participantes (6 professores e 3 organizadores), por meio da qual refletimos sobre o currículo emergencial instaurado; a 3ª Sessão, 25/05/2020, contou com a contribuição de 8 participantes (6 professores e 2 organizadores), na qual discutimos sobre ensino mediado por tecnologias e letramento digital; a 4ª Sessão, 08/06/2020, se desenvolveu com a contribuição de 9 participantes

(6 professores e 3 organizadores), na qual sistematizamos e legitimamos os dados gerados, tendo em vista os procedimentos operacionais adotados para desenvolvimento do grupo de reflexão *on-line*.

Na 2ª fase do grupo, realizamos 4 sessões com duração de, aproximadamente, 1 hora e 15 minutos, quais sejam: 1ª Sessão – 13/07/2020, que contou com a presença de 6 participantes (4 professores e 2 organizadores), na qual introduzimos discussões sobre a BNCC e negociamos aspectos da pesquisa a ser desenvolvida; 2ª Sessão – 27/07/2020, que contou com a colaboração de 6 participantes (5 professores e 1 organizador), por meio da qual fomentamos as reflexões iniciais sobre o eixo Produção de Textos – Língua Portuguesa, na BNCC; 3ª Sessão – 10/08/2020, que contou com a contribuição de 6 participantes (5 professores e 1 organizador), na qual focalizamos a leitura das orientações gerais deste eixo na BNCC; e 4ª Sessão – 24/08/2020, que contou com a contribuição de 5 participantes (3 professores e 2 organizadores), através da qual realizamos o processo de leitura das orientações específicas desse eixo e o encerramento do grupo, com a legitimação das reflexões desenvolvidas durante o percurso.

O desenvolvimento desse grupo reflexivo, conforme essa descrição do percurso, constituiu-se como um local em que os participantes interagiram “entre as condições transobjetivas de existência, a negociação intersubjetiva e os significados que cada sujeito atribui aos objetos de seu meio social” (CASTORINA, 2013, p. 60). Essa interação sobre o fenômeno em discussão compreende o momento de transição (ensino presencial ao ensino remoto) em que os sujeitos estavam vivenciando, no qual as representações profissionais sobre currículo são possíveis de serem desveladas.

Alinhados à técnica adotada, os instrumentos eleitos auxiliaram na coleta e na geração de dados. Elegemos as gravações (em áudio e vídeo) das 8 sessões reflexivas realizadas através da plataforma *Google Meet*, as mensagens de textos (orais, escritos e semióticos) do grupo no *WhatsApp*, o formulário de pesquisa *on-line* e o diário de campo do pesquisador. A gravação registrou o desenvolvimento das sessões temáticas sem possibilitar maiores transtornos para a harmonia do grupo, visto que a opção de manter ou não a câmera e o áudio ligados foi acordada. As mensagens do grupo no *WhatsApp* funcionaram enquanto um espaço para *feedback* e demais interesses do grupo. O formulário *on-line* nos permitiu traçar os perfis dos participantes desta pesquisa, de modo a evidenciar as formações acadêmico-profissionais, o que eles realizam e o que lhes causam interesse, quando fora do ambiente escolar. As

anotações do diário de campo do pesquisador auxiliaram na compreensão do objeto eleito e na participação dos colaboradores.

Ao elegermos esses instrumentos para esta pesquisa, foi possível termos uma visualização metareflexiva das discussões desenvolvidas pelo grupo constituído, tanto nas sessões reflexivas como nas conversas do grupo do *Whatsapp*, sem desconsiderá-las do complexo contexto no qual os colaboradores da pesquisa estavam situados. Nas seções seguintes a esta, após ampliarmos as considerações sobre os colaboradores, descrevemos esses instrumentos, evidenciando a relevância de cada um para esta investigação.

2.2.1.2 Colaboradores

Esta pesquisa, conforme informamos anteriormente, foi desenvolvida através da técnica de Grupo de Reflexão, conduzido na modalidade *on-line*. O grupo foi composto pelos organizadores (coordenador, observador e supervisora) e pelos professores da Educação Básica interessados em refletir sobre Currículo, Ensino Remoto e BNCC (foco eixo Produção de Textos, na proposta de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental), inseridos em um contexto marcado pela fragilidade, insegurança e incerteza decorrentes da pandemia sanitária da COVID-19.

Esse grupo foi criado após convite realizado em *live*¹³, na plataforma *Instagram*¹⁴, pela profa. Dra. Denise Lino de Araújo (UFCG), que foi entrevistada pela equipe do Projeto Desengaveta Meu Texto: Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II¹⁵, em parceria com a Revista Leia Escola, no dia 05 de maio de 2020. No encerramento da entrevista, que contou com a visualização e a participação via

¹³ A entrevista intitulada “O desafio do ensino remoto na Educação Básica” pode ser conferida via podcast no site: <https://desengavetameutexto.org/>.

¹⁴ Rede social *on-line*, disponível para acesso em celulares e navegadores de web, cujo foco reside no compartilhamento de fotos e vídeos, embora possua espaço para textos escritos. Em sua versão recente, é possível realizar transmissões de vídeo – *lives* – com durações de até 1 hora, tal qual a que foi realizada e entendida como o ponto inicial desta pesquisa. Apesar de sua popularidade, o seu uso cresceu exponencialmente durante a pandemia de COVID-19.

¹⁵ Projeto de formação docente financiado pelas instituições Banco Itáú Social e Fundação Carlos Chagas, coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Silva Rosas de Araújo. O objetivo desse projeto é atender a escolas carentes de políticas educacionais públicas, de modo a promover práticas de leitura e escrita nas redes estaduais e oportunizar a formação de professores de língua portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campina Grande (CEP-UEPB), conforme CAAE 19056619.4.0000.5187.

chat de diversos professores do Brasil, especificamente do Nordeste, a entrevistada convidou possíveis interessados em refletir sobre ensino remoto e currículo com o seu grupo de estudo, vinculado à UFCG.

Os internautas interessados encaminharam *direct message* (DM; mensagem direta, em tradução livre) à conta do Projeto Desengaveta Meu Texto, que organizou e desenvolveu a *live* supracitada, com os números para contatos via *WhatsApp*, que foram enviados à professora Denise Lino e ao estudante Paulo Ricardo (coordenador das discussões e autor da presente pesquisa). Este contactou os professores com um breve texto de apresentação da pesquisa (objetivos, preceitos ético-morais e possíveis contribuições etc.), do funcionamento do grupo (objetivos, quantidade de encontros, duração, papéis dos constituintes etc.) e das finalidades para o campo educacional em contexto pandêmico.

De posse dos contatos, no dia 08 de maio de 2020, o coordenador criou um grupo no *WhatsApp* para sistematizar o repasse de informações com os professores e para convidá-los, formalmente, para o grupo de reflexões que iria compor uma pesquisa de mestrado. No entanto, o processo de “triagem” – por assim dizer – não foi fácil, apesar de os professores terem demonstrado interesse de imediato para com as discussões pensadas. Primeiro, pela impossibilidade de encontrar um horário e um dia adequado para todos; segundo, pela situação excepcional instaurada no contexto de ensino-aprendizagem e pela carga excessiva de trabalho demandado aos professores em situação de *home office*, pois o grupo foi constituído no momento em que as atividades escolares passaram a ter maior cobrança por parte das escolas, conforme relatado pelos participantes *a posteriori*; terceiro, pela própria atmosfera traumática decorrente do contexto pandêmico, que impactou a todos física e psicologicamente.

Em face desse cenário, os critérios para integração no grupo passaram a ser a condição de ministrar aulas no ensino remoto, demonstrar interesse pelas discussões e ter disponibilidade nos dias e horários reservados. Os participantes que não puderam participar, independente dos motivos, despediram-se e saíram do grupo. Nesse sentido, sentimos a necessidade de convidar outros professores e pedimos a divulgação do grupo por parte dos que haviam confirmado presença, dadas as especificidades do grupo de reflexão *on-line*, que demanda um número considerável de participantes para um desenvolvimento profícuo das sessões.

A partir do *feedback* quanto aos critérios adotados – atuação no ensino remoto, interesse e disponibilidade –, alguns no contato privado do coordenador e outros no

grupo, ficou acordado para a 1ª fase do grupo¹⁶ um cronograma de 4 sessões semanais nas segundas-feiras, às 20 horas, realizadas através do *Google Meet* com interação síncrona. Para a 2ª fase, organizamos 4 sessões quinzenais nas segundas-feiras, às 20 horas, realizadas também por meio da plataforma *Google Meet* com interação síncrona, conforme informamos no Quadro 1 – Cronograma das sessões realizadas (p. 57).

É nesse contexto que temos a constituição do grupo de reflexões – *O professor em contexto de distanciamento social: desvelando conceitos de ensino remoto, currículo emergencial e Base Nacional Comum Curricular*. Na sua organização e condução, destacam-se a presença de 1 coordenador, 1 observador e 1 supervisora, conforme mencionado, os quais assumiram diferentes papéis na organização e no desenvolvimento das sessões reflexivas.

O coordenador é graduado em Letras – Língua Portuguesa, pela UFCG, e criou o grupo de reflexão no *WhatsApp*, produziu o temário, manteve contato direto com os professores, conduziu e gravou as sessões reflexivas do grupo. O observador é um psicólogo clínico, formado em Psicologia pela UFCG. Ele acompanhou as discussões da 1ª fase do grupo, registrou suas impressões sobre o funcionamento do grupo e os participantes, compartilhando-as com o coordenador no final das sessões, e, às vezes, tecia comentários no final das discussões. A supervisora é Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP), professora permanente da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da UFCG, e realizou o contato primário com os professores interessados em participar do grupo, orientou a produção do temário, acompanhou a maioria das discussões realizadas e, às vezes, intervia com comentários nas sessões, para suscitar o diálogo entre os participantes.

Após constituição do grupo de reflexão, para conhecermos os participantes enquanto profissionais e sujeitos sociais, encaminhamos o link do formulário *on-line* no grupo do *WhatsApp*. Conforme dados do formulário, esse grupo foi composto por 10 professores da Educação Básica – Ensino Fundamental: anos iniciais e finais, Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, atuantes em instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba, com exceção de 1 professor do Estado de Pernambuco. Neste grupo, 9 são formados em Letras – Língua Portuguesa e

¹⁶ Após as 4 sessões reflexivas inicialmente planejadas, a maioria dos participantes demonstrou interesse em continuar com as discussões sobre currículo, mas focalizando as orientações da BNCC. Ficou acordado a continuidade do grupo com a mesma dinâmica, mas nem todos puderam participar por diversos motivos.

1 em Ciências Biológicas. Dentre esses participantes, 4 são especialistas, 3 são mestres e 3 são graduados e todos estavam trabalhando na condição de ensino remoto emergencial.

Conforme respostas às questões discursivas do formulário, todos os participantes especificaram que são apreciadores de diversos gêneros textuais, literários e televisivos, os quais passam a ser incorporados em suas práticas pedagógicas. O que ressaltamos, no entanto, são as compreensões sobre ensino remoto, currículo e BNCC. Em sua maioria, os participantes entendem o ensino remoto enquanto uma estratégia emergente, portanto temporária, para minimizar os impactos da pandemia na educação. Quanto ao currículo, ressaltam que possuem poucas leituras e o visualizam enquanto um documento que orienta o trabalho do professor. Ou seja, o currículo é focalizado a partir de sua existência normativa e condicionante. De modo semelhante, enfatizam que possuem poucas leituras sobre a BNCC e a compreendem enquanto um documento importante para a educação brasileira, embora seja julgado como complexo para assimilar.

Na 1ª fase do grupo, participaram 8 professores, sendo que 7 são formados em Letras – Língua Portuguesa e 1 em Ciências Biológicas. Dentre os quais, 3 são mestres, 3 são especialistas e 2 são graduados. Já a 2ª fase foi desenvolvida com 6 professores de Língua Portuguesa, sendo que 3 são especialistas, 2 são graduados e 1 é mestre. 4 desses participantes foram colaboradores da primeira fase¹⁷, enquanto os outros 2 professores foram convidados *a posteriori* e demonstraram ciência dos critérios estabelecidos.

Sendo as representações sociais fenômenos relacionais (OLIVEIRA; WERBA, 2013), a constituição desse grupo se sustenta no reconhecimento de que o sujeito é social, sobretudo por sua inscrição na dinâmica sociocultural e por seus laços interacionais com o outro (JODELET, 2018). Por essa razão, as noções de pertença e de participação foram potencializadas no percurso das sessões reflexivas (DOMINGOS SOBRINHO, 2016), principalmente pelos dados desta pesquisa se revelarem sincronicamente ao objeto problematizado.

¹⁷ Conforme relatado pelos participantes, os demais colaboradores da 1ª fase do grupo não participaram pelo excesso de trabalho demandado pelo contexto de ensino remoto e pelas questões de saúde dos familiares e conhecidos, mas solicitavam o acompanhamento das discussões. Por essa razão, ao final das sessões, um painel de discussões era disponibilizado no grupo do *WhatsApp*.

Como forma de sistematizar informações sobre esses professores participantes, dispomos do quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Sistematização de informações sobre professores participantes

Fase	Identificação	Formação acadêmica	Titulação acadêmica	Tempo de atuação	Nível de cargo	Sistema de Ensino
1 e 2	PP1	Letras – Português	Graduado	7 anos	Pleno	Privado
1	PP2	Ciências Biológicas	Mestre	28 anos	Sênior	Público
1	PP3	Letras – Português	Graduado	+/- 2 anos	Júnior	Público
1 e 2	PP4	Letras – Português	Especialista	6 anos	Pleno	Público
1	PP5	Letras – Português	Mestre	16 anos	Sênior	Privado
1	PP6	Letras – Português	Especialista	13 anos	Sênior	Público
2	PP7	Letras – Português	Graduado	5 anos	Júnior	Privado
2	PP8	Letras – Português	Especialista	22 anos	Sênior	Privado
1 e 2	PP9	Letras – Português	Mestre	6 anos	Pleno	Privado
1 e 2	PP10	Letras – Português	Especialista	20 anos	Sênior	Público

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme informado no quadro 2, apesar de os professores possuírem graduação majoritariamente em Letras (Língua Portuguesa), os níveis de formação acadêmica, tempo de carreira e o sistema de ensino no qual atuam variam. Na formação, notamos que o grupo de reflexão é 70% composto por profissionais pós-graduados, sejam especialistas, sejam mestres, enquanto que os 30% são graduados. Quanto ao tempo de carreira, observamos que os professores podem ser qualificados como “júnior” (início de carreira), “pleno” (carreira em estabilização) e “sênior” (carreira estabilizada), em função dos anos de trabalho e da perspectiva de experiências supostamente adquiridas. Quanto ao sistema de atuação, 50% dos professores informaram que ministram aulas na rede pública de ensino, ao passo que os outros 50% atuam na rede de ensino privado.

As variáveis – nível de formação, tempo de carreira e sistema de ensino – foram determinantes para o desenvolvimento do grupo de reflexão e para o contexto de geração e análise de dados. Essa compreensão decorre da heterogeneidade e da homogeneidade que constituiu o grupo, promovendo discussões sobre o fenômeno em foco a partir de diferentes óticas e ângulos. A noção de pertencimento foi potencializada pela formação basilar dos professores em cursos de licenciatura e por estarem em atuação na condição de ensino remoto no contexto pandêmico. De igual valor, as diversidades do tempo de carreira e da atuação em contextos de ensino-aprendizagem reforçaram o direcionamento e a maturação das reflexões.

Nas subseções a seguir, apresentamos os instrumentos (secundários e primário, respectivamente) de pesquisa, evidenciando a importância de cada um para o desenvolvimento do grupo de reflexão e para a geração de dados.

2.2.1.3 Aplicativo *WhatsApp* como ciberespaço assíncrono do grupo de reflexão¹⁸

O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de comunicação instantânea de caráter hipermidiático, visto que a linguagem utilizada pelos usuários pode contemplar mensagens escritas, gravadas em áudio e/ou vídeo e a utilização de figurinhas/*emojis* para demonstrar dada reação. Associadas à crescente popularidade e ao uso desse

¹⁸ As reflexões desta subseção foram desenvolvidas a partir das informações dispostas pela *WhatsApp Inc.* (2021) e pela seção reservada a esse aplicativo na Wikipédia.

aplicativo¹⁹, as trocas de mensagens em tempo real e suas materializações linguísticas diversificadas fomentam a sua utilização como ferramenta de trabalho (DOS SANTOS; RODRIGUES; MELO, 2017; RODRIGUES; SANTOS, 2018; LEHMANN; PARREIRA, 2019, dentre outros) e como objeto investigativo (BARBOSA, 2016; LUNA, 2018; VIVOT *et al.*, 2019, dentre outros) em diversas situações.

Inicialmente destinado a ser utilizado por *smartphones*, enquanto uma alternativa ao sistema SMS (*Short Message Service*; em Português – BR, Serviço de Mensagens Curtas), o *WhatsApp* foi lançado em 2009 para os sistemas Android, iOS, BlackBerry OS, Symbian, Nokia e Windows Phone, sob licença da empresa WhatsApp Inc., que foi criada pelos desenvolvedores Brian Acton e Jan Koum, embora tenha sido vendido ao Facebook Inc., em 2014. Para acessá-lo, o usuário precisa realizar o *download* e instalar o aplicativo, conforme orientações do sistema que utiliza.

No período de janeiro e fevereiro de 2015, passou a ser disponibilizado para ser utilizado nos navegadores *Google Chrome*, *Mozilla Firefox* e *Opera*, identificando-se como *WhatsApp Web/Desktop*. Nessa interface web/desktop, após leitura de um Código QR específico através da câmera do celular, um desses navegadores passa a espelhar o *WhatsApp* do usuário no computador, desde que o *smartphone* mantenha conexão ativa com a internet. Dessa forma, esse usuário mantém uma conexão segura tanto pelo celular como pelo computador, podendo interagir por meio do instrumento que melhor julgar necessário para sua acomodação de atividades.

No contexto de uso via *smartphone*, para além do encaminhamento de mensagens hipermediáticas, o *WhatsApp* dispõe das seguintes funcionalidades: ligações por áudio gratuitamente, para os usuários interagirem sincronicamente entre si; ligações por videochamadas, individuais ou em grupo, o que possibilita aos usuários não apenas o contato oralmente, mas a visualização deles e do espaço em que estão interagindo sincronicamente; localização fixa ou em tempo real, que permite aos usuários compartilharem durante dado tempo (15 minutos, 60 minutos ou 08 horas) o local geográfico que ocupam, considerando suas finalidades; resposta direcionada,

¹⁹ Conforme pesquisa realizada pelo *Panorama mobile Time/Opinion Box*, publicada na edição de 2020, o aplicativo *WhatsApp* está instalado em 99% dos smartphones ativos da população brasileira (PAIVA, 2020).

isto é, o usuário focaliza a mensagem que pretende responder/reagir para evitar desentendimentos; formatação de textos, o usuário seleciona destaques – itálico, negrito e/ou riscado – na fonte em uso, a depender das necessidades comunicativas; *status*, que são arquivos flutuantes (textos, fotos e vídeos de até 30 segundos) que ficam disponíveis durante 24 horas no perfil do usuário que os publica e que podem ser visualizados pelos seus contatos. A função de silenciar – não receber notificações de pessoas e grupos – também é notória.

Além dessas funcionalidades, o usuário do *WhatsApp* pode assumir os papéis de administrador ou participante de grupos. Enquanto administrador, ele pode adicionar e/ou remover pessoas e compartilhar *link* para ingresso imediato no grupo. Como participante, essas funções não são permitidas, mas ele pode alterar a imagem e a descrição do grupo, sem solicitar permissão ao administrador.

Considerando tais funções, após a realização do convite via *live* na plataforma *Instagram*, por meio do qual recebemos o contato do *WhatsApp* de interessados, acordamos a criação de um espaço coletivo com os participantes que demonstraram disponibilidade. No dia 08 de maio de 2020, criamos o “Grupo de discussões” com o intuito de gerir o desenvolvimento das sessões reflexivas síncronas. Para o coordenador – assumido pelo pesquisador –, o grupo teve a função de divulgar informações sobre as sessões, como *links* das salas virtuais e materiais de apoio, verificar a recepção dos participantes quanto ao desenvolvimento das sessões reflexivas e observar a interação entre os colaboradores.

Para os professores participantes, no entanto, configurou-se como uma comunidade de aprendizagem profissional (KRICHESKY; MURILLO TORRECILLA, 2011). Nela, os participantes desabafaram sobre as dificuldades enfrentadas no ofício docente durante o contexto pandêmico, compartilharam links para *lives*, materiais e propostas de ensino-aprendizagem, reforçaram o relato e a participação durante as sessões reflexivas síncronas, além de sempre realizarem o *feedback* das discussões, enfim, um espaço construtivista composto por pares.

Nas figuras a seguir, ilustramos a interface desse grupo de discussões criado no *WhatsApp* sob a ótica do celular do administrador. Os dados e as informações com potenciais de identificação dos demais participantes foram ocultados, em função dos princípios ético-morais previamente acordados. Vejamos:

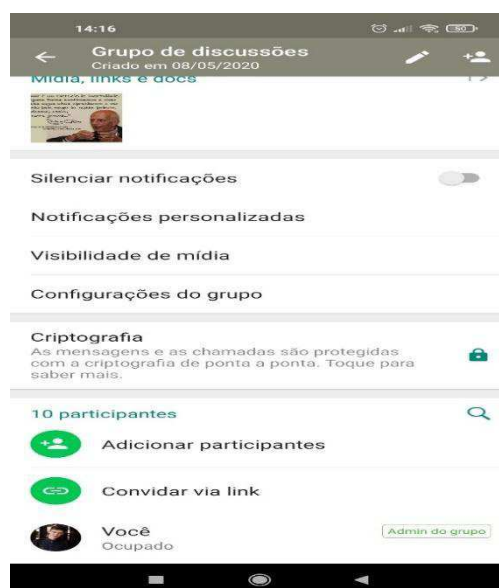
Figura 4 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp



Fonte: *Print screen* do aplicativo WhatsApp disponível no acervo do pesquisador (2021).

Na Fig. 4, temos acesso às informações de constituição do grupo (data de criação e descrição), aos materiais compartilhados nele (mídias, *links* e documentos) e às opções de silenciar o grupo, personalizar as notificações obtidas, visibilidade da mídia (se o aplicativo realiza *download* instantâneo dos arquivos recebidos ou solicita permissão do usuário) e, como veremos na Fig. 5, disposta na sequência, configurações do grupo:

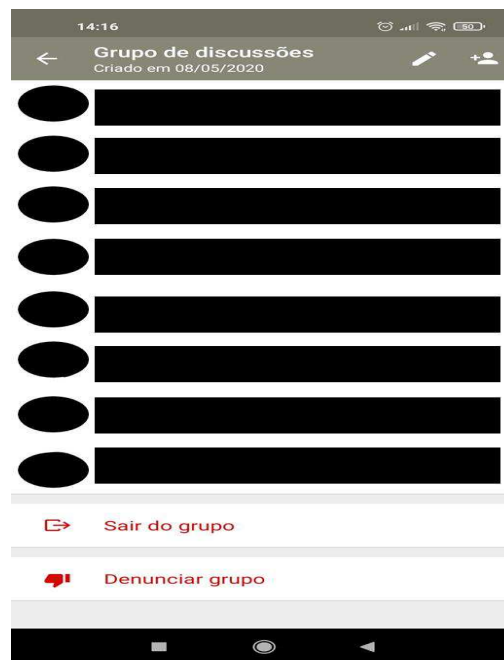
Figura 5 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp



Fonte: *Print screen* do aplicativo WhatsApp disponível no acervo do pesquisador (2021).

Nessa Fig. 5, além das informações dispostas na Fig. 4, as configurações compreendem os atos de permissão entre os usuários, isto é, quem pode editar dados do grupo, enviar mensagens e adicionar administradores. Ainda nessa figura, ressaltamos a nota informativa sobre os dados criptografados, ou seja, há uma política de segurança para as interações via aplicativo, que garante sigilo. E, em destaque, as opções de adicionar participantes e/ou convidá-los diretamente via *link*. Em sequência, seguem os participantes do grupo:

Figura 6 – Interface de apresentação do grupo de discussões no WhatsApp



Fonte: *Print screen* do aplicativo WhatsApp disponível no acervo do pesquisador (2021).

Nessa Fig. 6, temos os espaços com os nomes e *status* dos participantes do grupo. Para fins de preservação de suas imagens, utilizamos borrões com fundo preto. Logo abaixo, em destaque, temos as opções de “sair do grupo” e “denunciar grupo”, quando o participante nota dada atividade suspeita, intimidativa ou que lhe causa algum tipo de constrangimento e desconforto.

Nesta pesquisa, o *WhatsApp*, conforme exposto, configura-se como um ciberespaço (LEVY, 1999) profícuo para fomentar a interação entre os usuários e, particularmente, para gerir a manutenção do grupo de reflexão e seus colaboradores, tendo em vista as suas funcionalidades, praticidade e facilidade de acesso e manejo. Portanto, foi eleito como um dos instrumentos secundários para análise de dados, posto que assumiu a função de mediar a comunicação imediata com os participantes, além de interações outras. Também foi através desse aplicativo de comunicação que

disponibilizamos o *link* para o formulário *on-line* de pesquisa, conforme veremos na seção seguinte.

2.2.1.4 Formulário *on-line* para identificação de participantes²⁰

As pesquisas que se desenvolvem sob o arcabouço teórico-metodológico do campo social utilizam diversos instrumentos para gerar conhecimentos empíricos sobre a problemática posta no estudo (MINAYO, 1994). Nesse contexto de investigação social, Marconi e Lakatos (2003) classificam o formulário como um dos instrumentos essenciais para essas pesquisas, visto a sistematização e a relação pesquisador-participantes decorrentes de seu uso.

O formulário, enquanto instrumento de pesquisa, situa-se entre o questionário e a entrevista, dadas as fronteiras opacas que os constituem como ferramentas e as respectivas finalidades de uso (GIL, 2007). Para Nogueira (1968, p. 129), esse instrumento pode ser entendido como “uma lista formal, catálogo ou inventário”, por meio do qual os dados coletados/gerados decorrem “[...] quer da observação, quer de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador, à medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação.” Dessa conceituação, podemos evidenciar o caráter objetivo, sistemático e prático desse instrumento, quando utilizado em contexto de pesquisa social.

Marconi e Lakatos (2003, p. 212), a partir das contribuições de Ander-Egg (1978), reafirmam essas características ao focalizarem nas 3 qualidades basilares de todo formulário, quais sejam: i) vínculo ao objeto a ser investigado; ii) adaptação ao contexto de pesquisa para aplicação do formulário; iii) precisão das informações para o objetivo proposto. Essas qualidades colaboram para a utilização desse instrumento de pesquisa a depender das finalidades e da situação que será aplicado.

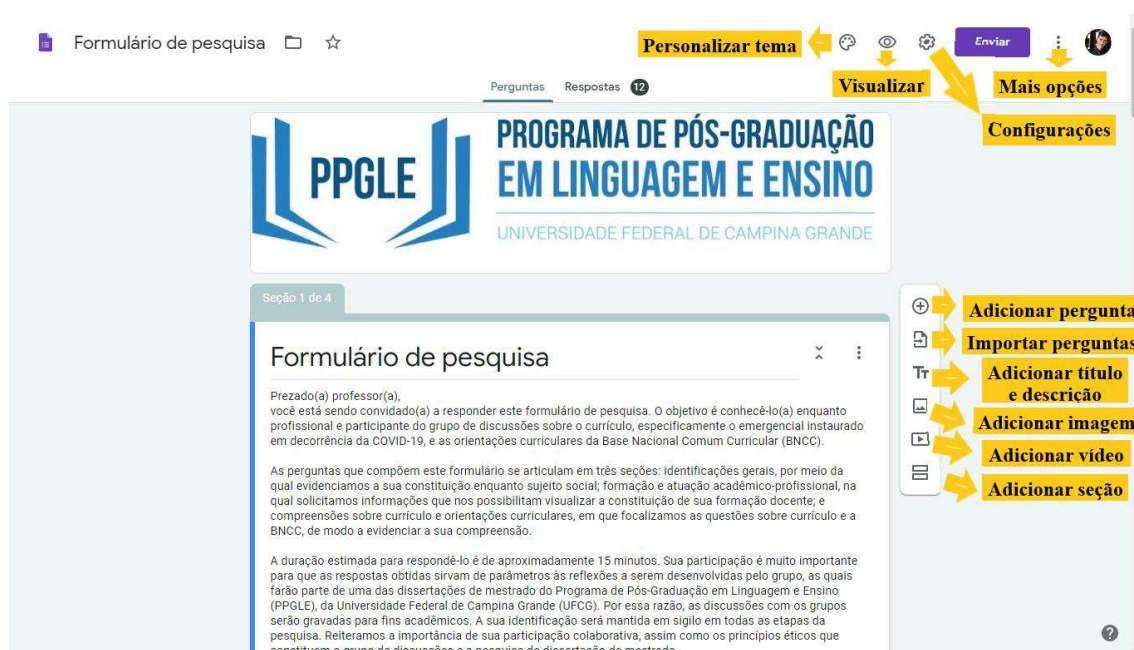
Nesta pesquisa, ao partilharmos da compreensão de Nogueira (1968) e por estarmos alinhados às qualidades enfatizadas por Marconi e Lakatos (2003), reiteramos que o formulário encaminhado aos colaboradores pode ser classificado como um catálogo, que solicitou informações pessoais, profissionais e acadêmicas, tendo em vista a sua função primária nesta pesquisa: identificar quem são os participantes. Portanto, foi elaborado, disponibilizado e preenchido via internet pelos

²⁰ As reflexões desta subseção foram desenvolvidas a partir das informações dispostas pela *Google Inc.* (2021).

próprios participantes, sob as orientações dispostas no texto de abertura do referido documento, visto que estávamos em um momento de distanciamento social, em função da gravidade de propagação da COVID-19.

A elaboração do formulário desta pesquisa ocorreu na plataforma gratuita do *Formulários Google*, que é um dos recursos integrados à conta *Gmail*. Essa ferramenta possibilita ao usuário a criação – individual ou coletivamente – de formulários, que ficam armazenados na nuvem do *Google Drive*, assim como as respostas por parte de quem o encaminha. Ou seja, é uma plataforma que possibilita aos usuários coletar, agrupar e organizar para, *a posteriori*, analisar os dados obtidos. Para ilustrar sua interface de elaboração, dispomos a Fig. 7 a seguir:

Figura 7 – Interface de edição do formulário on-line de pesquisa



Fonte: *Print screen* do formulário on-line de pesquisa disponível no *Formulários Google* (2021).

Na interface de criação de um formulário do Google, conforme dispomos na Fig. 7, temos as opções de personalizar tema, caso o usuário não siga um dos modelos disponíveis; visualizar, por meio do qual temos acesso ao formulário enquanto usuário externo; configurações, que se desdobram nas categorias geral – o usuário determina a coleta (ou não) de *e-mails* de quem responde, limita (ou não) a quantidade de envio por dado usuário, habilita (ou não) a necessidade dos usuários editarem suas respostas –, apresentação – mostra progresso do formulário, modifica ordem das perguntas aleatoriamente, mostra *link* para enviar outra resposta e mensagem de confirmação

após preenchimento e envio – e, por fim, teste – que se qualifica quando a proposta do formulário é realizar avaliação, fundamentada em processo de certo ou errado; já na estrutura do formulário, temos as opções de adicionar pergunta, importar perguntas, adicionar título e descrição, adicionar imagem, adicionar vídeo e adicionar seção.

Para ilustrar o formulário *on-line* de pesquisa encaminhado aos participantes, via *WhatsApp*, dispomos a Fig. 8:

Figura 8 – Texto de apresentação do formulário on-line de pesquisa

PPGLE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Formulário de pesquisa

Prezado(a) professor(a),
você está sendo convidado(a) a responder este formulário de pesquisa. O objetivo é conhecê-lo(a) enquanto profissional e participante do grupo de discussões sobre o currículo, especificamente o emergencial instaurado em decorrência da COVID-19, e as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As perguntas que compõem este formulário se articulam em três seções: identificações gerais, por meio da qual evidenciamos a sua constituição enquanto sujeito social; formação e atuação acadêmico-profissional, na qual solicitamos informações que nos possibilitam visualizar a constituição de sua formação docente; e compreensões sobre currículo e orientações curriculares, em que focalizamos as questões sobre currículo e a BNCC, de modo a evidenciar a sua compreensão.

A duração estimada para respondê-lo é de aproximadamente 15 minutos. Sua participação é muito importante para que as respostas obtidas sirvam de parâmetros às reflexões a serem desenvolvidas pelo grupo, as quais farão parte de uma das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Por essa razão, as discussões com os grupos serão gravadas para fins acadêmicos. A sua identificação será mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa. Reiteramos a importância de sua participação colaborativa, assim como os princípios éticos que constituem o grupo de discussões e a pesquisa de dissertação de mestrado.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Próxima

Fonte: *Print screen* do formulário on-line de pesquisa disponível no *Formulários Google* (2021).

Conforme exposto na Fig. 8, o texto de apresentação se configura, na verdade, como um convite aos professores a participarem da pesquisa a ser desenvolvida. Para além desse convite, o formulário teve a finalidade de conhecer quem são esses participantes, enquanto professores e sujeitos sociais. Em vista disso, são solicitadas informações que se articulam em 3 seções: identificações gerais, por meio da qual

evidenciamos a constituição do sujeito social enquanto participante do grupo; formação e atuação acadêmico-profissional, na qual solicitamos informações que nos possibilitam visualizar a constituição da formação docente e, particularmente, sobre a atuação no contexto de ensino remoto; e compreensões sobre currículo e orientações curriculares, em que focalizamos as questões sobre currículo, PPP e BNCC, de modo a evidenciar as compreensões (ou as suas ausências) demonstradas pelos participantes.

Ainda nesse texto de apresentação, conforme Fig. 8, ressaltamos o tempo estimado – 15 minutos – para responder às perguntas que compõem o formulário *on-line* e os seus objetivos, especificamente, servir de parâmetro para as discussões com o grupo composto. Lembramos, ainda, que tais discussões seriam gravadas para fins acadêmicos, mas a identificação – pessoal e profissional – dos participantes é/será mantida em sigilo em todas as fases da pesquisa. Por fim, agradecemos o interesse colaborativo.

O formulário de pesquisa *on-line*, nesta pesquisa, é concebido como um instrumento secundário para geração de dados, visto que é compreendido como uma ferramenta sistemática que nos possibilitou realizar o levantamento das informações pessoal-profissionais dos colaboradores e, inicialmente, a percepção teórico-metodológica que eles demonstraram ter sobre Ensino Remoto, Currículo e Base Nacional Comum Curricular. Foi através da sistematização das informações obtidas que pudemos conhecer quem eram os integrantes do grupo de reflexão e que foi possível termos um parâmetro para as sessões reflexivas a serem desenvolvidas via plataforma *Google Meet*, que é o instrumento primário para geração de dados da pesquisa, como abordamos na subseção seguinte.

2.2.1.5 Plataforma Google Meet como *locus* das sessões reflexivas²¹

De posse desse quadro teórico-metodológico descrito nas subseções anteriores, e conforme acordado com os participantes, elegemos o Google Meet para o desenvolvimento das 8 sessões reflexivas na modalidade *on-line*, de modo síncrono. Essa plataforma de comunicação é um dos serviços desenvolvidos e oferecidos pela corporação Google, que é uma empresa multinacional dos Estados Unidos que focaliza produtos e serviços voltados à *performance* na internet.

²¹ As reflexões desta subseção foram desenvolvidas a partir das informações dispostas pelo *Google Inc.* (2021) e pela seção reservada a essa plataforma na Wikipédia.

O Meet, lançado em fevereiro de 2017, é um serviço *freemium*²² de videochamada integralizado à conta *Gmail*, disponibilizado via Web (versão Desktop) ou pelos aplicativos dos sistemas Android e iOS (dispositivo celular móvel). Para ter acesso às atividades comunicativas síncronas possibilitadas pela plataforma, é necessário que o usuário tenha uma conta devidamente cadastrada à plataforma de *webmail*. Na sua versão gratuita, que foi a versão utilizada para o desenvolvimento das sessões do grupo de reflexão *on-line*, o número de participantes e o tempo das reuniões são limitados.

Em maio de 2020, em decorrência da pandemia sanitária da COVID-19, o Google disponibilizou para todos os usuários ativos da plataforma os recursos que eram limitados à versão *premium*. A quantidade de usuários por reuniões *on-line* e o tempo das sessões passaram a ser ilimitados, por exemplo, o que impulsionou a utilização do aplicativo diariamente para fins diversos.

Na sua interface de acesso, é possível agendar reuniões, adicionar participantes via *e-mail* ou *link* na sessão, compartilhar tela e anexo com eles e, no caso da versão paga, gravar a reunião em andamento. As sessões são protegidas por códigos criptografados entre todos os usuários, o que reforça a segurança e a privacidade dos dados entre os usuários que utilizam a plataforma.

O Meet é de fácil manuseio e intuitivo, quando do primeiro acesso. Por ter disponibilizado os recursos da versão *premium* gratuitamente, tornou-se uma opção viável para o desenvolvimento de diversas interações (reuniões, aulas *on-line*, encontros de amigos, pesquisas etc.). A sua utilização, nesta pesquisa, foi estratégica, pois sua disponibilidade gratuita e as funções que o compõem possibilitaram a manutenção e o desenvolvimento do grupo de reflexão *on-line*. Por essa razão, reconhecemos como o instrumento primário para geração de dados, posto que foi através da utilização dessa plataforma que realizamos e gerenciamos as sessões síncronas com os professores participantes, considerando as reflexões desenvolvidas nas interações através do microfone, do vídeo e do *chat*.

Na seção a seguir, com base nos instrumentos (primário e secundários) eleitos, discorreremos sobre os procedimentos adotados para gerar e sistematizar os dados desta pesquisa.

²² Qualifica-se como *freemium* um produto/serviço que oferta, pelo menos, duas versões: gratuita – com recursos limitados – e premium – com recursos ilimitados. O aplicativo *Google Meet* exemplifica bem essa questão, visto a expansão com recursos adicionais quando o usuário se torna assinante.

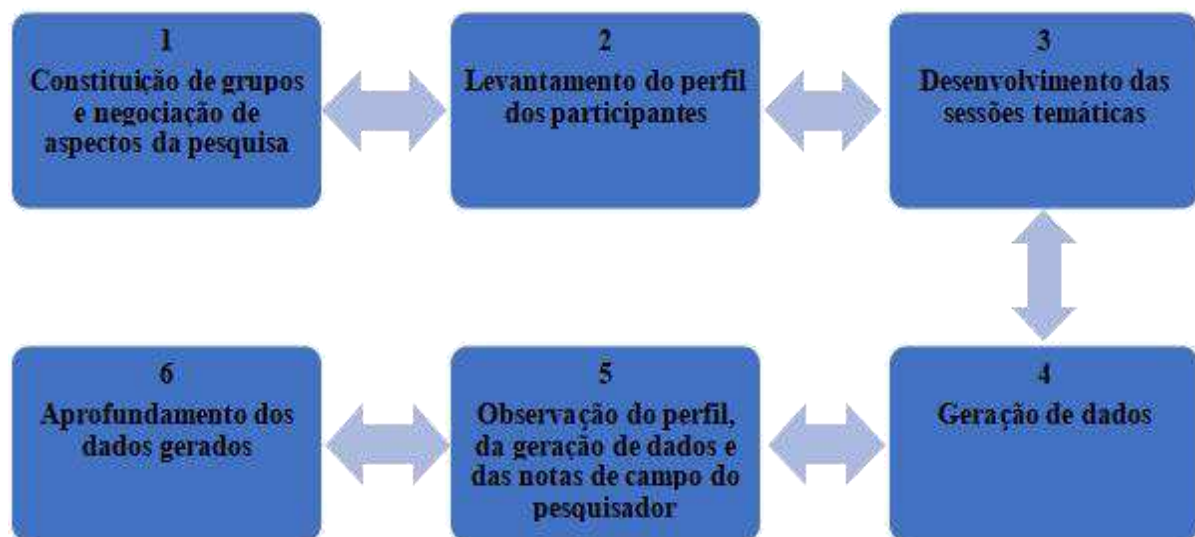
2.3 Procedimentos para sistematização da análise de dados

Nesta subseção, conforme informamos, apresentamos as operações realizadas para organização do banco de dados. No primeiro momento, descrevemos o contexto de geração e análise de dados, expondo as etapas seguidas para composição do *corpus* e as categorias de análise identificadas. Na sequência, destacamos o uso do IRaMuTeQ como um *software* para sistematizar os dados gerados, auxiliando a leitura por parte do pesquisador, conforme veremos a seguir.

2.3.1 Contexto de geração e análise de dados

Como procedimentos para geração e análise do *corpus*, delimitamos algumas etapas recursivamente interligadas, a saber:

Figura 9 – Etapas recursivas desta pesquisa



Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme disposto na Fig. 9, as etapas de 1 a 6 suscitam uma abordagem recursivamente interligada (de avanços e recuos) entre os diferentes momentos de realização desta pesquisa para geração de dados. Essa abordagem possibilita uma compreensão contextualizada por parte do pesquisador sobre o objeto eleito para investigação, sem desconsiderá-lo do contexto (cultural, social, histórico) do qual as representações profissionais emergem por parte dos participantes.

Ainda conforme Fig. 9, de modo específico, sistematizamos as etapas seguidas para processarmos a coleta e a geração dos dados:

1) A constituição do grupo de reflexão *on-line* e a negociação de interesses

Nessa etapa, criamos o grupo de discussão, através do aplicativo *WhatsApp*, e combinamos o enquadre fixo (quantidade de sessões, durações, plataforma de realização etc.) do grupo de reflexão com os participantes, além de informarmos os preceitos ético-morais e as contribuições da pesquisa que seria desenvolvida com base nas reflexões do grupo. Além das informações sobre o grupo e a pesquisa, esse momento visou possibilitar uma relação amistosa entre os colaboradores (participantes, coordenador, observador e supervisora), para que as interações sociais fossem espontâneas e sem gerar desconforto entre os integrantes.

2) O levantamento do perfil dos participantes

Após constituição do grupo de reflexão, encaminhamos um formulário de pesquisa *on-line* para traçarmos o perfil dos participantes. O formulário nos permitiu identificar, de modo amplo, quem são os integrantes do grupo, posto que os tópicos direcionaram não só para a formação acadêmico-profissional, mas também para o contexto no qual esses professores estavam situados. Foi possível, por exemplo, evidenciarmos suas formações acadêmicas, tempo de atuação como profissionais, que materiais costumavam utilizar como ferramentas em suas aulas e se possuíam conhecimento prévio sobre ensino remoto, currículo, PPP e BNCC, além dos tópicos de interesses sociais (filmes, livros, séries etc.) e dos seus interesses formativos para com o grupo de reflexão.

3) O desenvolvimento das sessões reflexivas

Após identificarmos o perfil dos participantes do grupo, iniciamos as sessões reflexivas, com base no que havíamos planejado com eles. No início das sessões, os preceitos éticos e morais do grupo e da pesquisa eram informados pelo coordenador, assim como a apresentação dos colaboradores, quando necessário. Essas sessões, conforme informamos na subseção 3.2.1.1, tiveram 1h15min de duração, aproximadamente, e foram desenvolvidas através de 2 fases. No total, foram desenvolvidas 8 sessões reflexivas, conforme informamos previamente, registradas pela gravação em áudio e vídeo e pelas anotações do diário de campo do pesquisador. É a partir do alinhamento deste desenvolvimento que obtivemos o percurso para geração dos dados.

4) A geração de dados desta pesquisa

A Fig. 10, disposta abaixo, evidencia as 2 fases do grupo de reflexão para desvelarmos as representações profissionais sobre currículo. Por meio das sessões reflexivas, os dados gerados consideram as discussões que emergem a partir dos temas discutidos – Ensino Remoto, Currículo, BNCC: Eixo Produção de Textos – e, por isso, podem ser desvelados através de uma leitura recursiva, muito embora, nesta pesquisa, seja priorizada a primeira fase do grupo, em função do foco nas reflexões sobre currículo. Vejamos:

Figura 10 – Percurso de geração de dados



Fonte: Autoria própria (2021).

Com base nessa Fig. 10, é desse percurso de geração de dados que analisamos as representações profissionais evidenciadas nos relatos dos professores, para que o objeto temático eleito como foco da presente investigação possa ser compreendido enquanto contextualmente situado.

5) A leitura de pré-análise e identificação de categorias analíticas dos dados gerados

Feito o desenvolvimento, o registro das sessões e a geração de dados, constituímos o banco de dados. Após isso, efetuamos uma leitura de pré-análise²³ e focalizamos as reflexões dos professores sobre a temática Currículo. Após organização e preparação do *corpus*, os dados gerados foram processados por

²³ Por pré-análise, partimos da definição apresentada por Bardin (2016) sobre a leitura flutuante, que é caracterizada como uma das fases de pré-análise, cujo propósito é a organização dos dados gerados através do contato primário do pesquisador, quando este começa a conhecer os materiais de sua pesquisa. Após gerar impressões e indiciar hipóteses, essa leitura vai se tornando consistente e precisa, em função dos critérios de seleção e organização, das bases teóricas e dos objetivos do estudo.

categorias de análise textuais no *software* IRaMuTeQ, pois uma pesquisa com grande quantidade de dados demanda um tratamento analítico que não seja impressionístico.

Com base nessa pré-análise, foi possível reconhecemos como categorias de análise de dados: i) “Luz opaca”: currículo (re)conhecido como prática emergencial no ensino remoto; ii) “Quarto escuro”: percepções sobre o (não)currículo no ensino remoto.

6) A análise e o aprofundamento dos dados gerados

Por fim, após esse momento de “entrada” nos dados, analisamos os dados gerados à luz das categorias identificadas, dos pressupostos teórico-metodológicos e analíticos eleitos e dos objetivos (geral e específicos) desta pesquisa. Essa leitura verticalizada dos dados evidencia a dimensão multidimensional e recursiva entre as diferentes etapas que constituem a presente investigação, tal qual a complexidade das representações profissionais que emergem imbuídas ao contexto pandêmico.

Na subseção a seguir, ressaltamos a construção do *corpus* sobre Currículo, evidenciando as questões decorrentes do formulário de pesquisa *on-line* e das sessões reflexivas, e o seu processamento no IRaMuTeQ para empreendimento de uma leitura pré-analítica.

2.3.2 *Software* IRaMuTeQ como sistematização para pré-análise de representações profissionais²⁴

Nesta pesquisa, em função da quantidade de dados gerados, elegemos o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) como aporte para uma leitura de pré-análise dos dados. No quadro metodológico das representações sociais, o seu uso é recorrente para análise textual, a fim de descrever a quantificação de variações sobre o material textual produzido pelos participantes com o intuito de depreender pensamentos, crenças, representações, opiniões etc. manifestos em torno de determinado fenômeno (CAMARGO; JUSTO, 2013a).

Ao quantificar estatisticamente o material textual construído, o IRaMuTeQ auxilia o pesquisador na leitura qualitativa dos dados, pois aponta tendências através das ocorrências linguísticas percebidas por sua interface. Em outras palavras, esse

²⁴ As reflexões desta subseção foram desenvolvidas a partir de estudos dos autores referenciados e pela seção reservada a esse *software* na Wikipédia.

software “levanta” os dados gerados, como uma forma de sistematizar e direcionar para uma interpretação primária, mas é o pesquisador quem interpreta o que foi exportado, atribuindo-lhe significados.

O IRaMuTeQ foi desenvolvido pelo *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS), da Universidade de Toulouse, lançado sob autoria de Pierre Ratinaud, em 2009, e distribuído gratuitamente com a licença GPLv2 (*GNU General Public License*; em Português-BR, Licença Pública Geral GNU). Esse *software* possibilita o investimento de análise textual com base na linguagem *Python* e no pacote de códigos estatísticos *R*.

Nesta pesquisa, utilizamos a versão 0.7 – alfa 2, do IRaMuTeQ, a versão 3.2.3, do pacote *R*, e, para preparação do *corpus*, o *Open Office* - 4.1.8, pois essas versões são consideradas estáveis e, geralmente, não promovem *bugs* no processamento dos dados. A interface desse *software* viabiliza as categorias de Estatísticas, Especificidades e Análise Fatorial de Correspondências (AFC), Classificação pelo Método de Reinert, Análises de Similitude e Nuvem de Palavras (SALVIATI, 2017).

Para sua operacionalização, o IRaMuTeQ trabalha com a estrutura de “*corpus*”, “texto” e “segmento de texto”. O *corpus* é construído pelo pesquisador e corresponde ao conjunto de unidades textuais referentes ao fenômeno que se pretende analisar. O texto compreende essas unidades, cuja definição também é feita pelo pesquisador, que podem se referir aos participantes ou aos exemplares sobre a temática posta. O segmento de texto diz respeito às “partes”, aos fragmentos de textos, que são geralmente dimensionados pelo próprio *software* no tamanho de 3 linhas, em função do *corpus* constituído, ou seja, por mais que o pesquisador demarque os textos, nem sempre cabe a ele a divisão do *corpus* em segmentos de texto (CAMARGO; JUSTO, 2013a; SALVIATI, 2017).

Nesta pesquisa, o *corpus* foi construído em torno das reflexões (explícitas e implícitas) desenvolvidas sobre Currículo. Os textos foram enumerados conforme quantidade de participantes – 10 –, considerando as subtemáticas a partir dos questionamentos como variações, e os segmentos de textos foram atribuídos pelo *software*, apresentando uma leitura própria dos dados exportados pela sua interface. Para melhor visualização dessa composição, dispomos o quadro 3:

Quadro 3 – Informações sobre construção do *corpus*

Identificação codificada	Identificação equivalente
--------------------------	---------------------------

**** (linhas de comando)	Textos
*PP_1; *PP_2; *PP_3 etc.	Professor Participante
*escol_1; *escol_2; *escol_3	Titulação acadêmica (1 = graduado; 2 = especialista e 3 = mestrado)
*tema_NOMENOME	Temáticas agrupadas

Fonte: Autoria própria (2021).

Para preparação do *corpus* sobre Currículo, com base nas identificações do quadro 3, o agrupamento temático evidenciou as respostas extraídas do formulário de pesquisa *on-line* e das reflexões desenvolvidas nas sessões do grupo de reflexão. Do formulário, extraímos as respostas referentes às questões da seção 4 - Compreensões sobre currículo e orientações curriculares, quais sejam: i) *O que você compreende por currículo?*; ii) *Você participou da elaboração e/ou implementação de um currículo? Em caso afirmativo, como você avalia esse processo?*.

Das sessões reflexivas, priorizamos as colocações decorrentes dos pontos norteadores das sessões 1, 2 e 3, conforme informamos no quadro 1 (p. 56-57). Da primeira sessão, i) *Como vocês se veem e se autoavaliam neste período de transição das aulas?*; ii) *Como é que vocês estão compreendendo o papel da escola hoje em meio a essa pandemia?*; da segunda, iii) *No sistema escolar, o currículo se configura como eixo articulador de toda uma conjuntura. Neste contexto da COVID-19, no qual os objetos vistos como corriqueiros passam a ser ressignificados, como você o compreende?*; iv) *Enquanto classe profissional, os horizontes de expectativas de vocês foram contemplados nessas medidas desse currículo instaurado nesse momento? Vocês se sentem contemplados?*; da terceira, v) *Antes da pandemia, vocês costumavam utilizar as tecnologias digitais como auxílio complementar às aulas presenciais?*; vi) *O uso de tecnologias digitais era algo da condição de vocês enquanto professores ou era algo previsto no currículo ou no projeto político pedagógico (PPP) da escola?*; vii) *Vocês também sentem que foram prejudicados por conta da formação docente ou por vocês já utilizarem esses aplicativos, essas plataformas acham que não tiveram tanto impacto assim?*.

Os dados decorrentes desse agrupamento temático foram transcritos através de uma adaptação das normas de Marcuschi (1991) e reescritos para serem mobilizados pela interface do IRaMuTeQ. Nesse processo de reescrita, consideramos as proposições dispostas em Salviati (2017, p. 17), atentando para formatação do texto,

sinais proibidos e pontuações permitidas, padronização de siglas e nomes próprios, uso de maiúsculas e palavras compostas, eliminação de marcas de oralidade e frases que fogem do assunto, complementação de frases incompletas e revisão gramatical.

Na preparação do *corpus*, seguimos o percurso desenhado por Camargo e Justo (2013b) e Salviati (2017): i) formatação, no qual os dados gerados foram reescritos com a finalidade de formalizar o texto escrito, retirando as marcas da oralidade e possíveis ambiguidades, pois o *software* não reconhece a leitura sem essas modificações; ii) variações e temáticas, identificamos as variações dos textos através das linhas de comando (reconhecidas pelo uso de 4 asteriscos) através das identificações dos participantes e suas escolaridades e as temáticas a partir do uso de “-*”; iii) gravação do *corpus*, no qual usamos o *OpenOffice* e gravamos o *corpus* preparado no formato *.txt* com a codificação em Unicode UTF-8.

No quadro 4, na sequência, apresentamos a constituição desse *corpus* considerando as reflexões que foram promovidas através do formulário *on-line* e das sessões reflexivas selecionadas da pesquisa. Vejamos:

Quadro 4 – Constituição do *corpus* Currículo

Corpus Currículo	
Variações temáticas	Foco reflexivo
-*tema_definicao	Definição sobre currículo apresentada no formulário on-line
-*tema_compreensao	Compreensão sobre currículo apresentada nas sessões reflexivas
-*tema_percepcao	Percepção curricular latente nas reflexões dos participantes sobre artefatos curriculares

Fonte: Diário de campo do pesquisador (2021).

A constituição do *corpus* sobre a temática “Currículo”, conforme quadro 4, decorre do agrupamento das variações temáticas identificadas no processo de geração de dados, a partir do disposto nas falas dos participantes. Esse agrupamento, que se constitui por ponderações explícitas – “definição” e “compreensão” – e implícitas – “percepção” – sobre o objeto problematizado, auxilia na leitura analítica desta pesquisa, posto que as representações são compostas pelas atribuições de sentidos e pelas percepções que os sujeitos apontam (in)conscientemente, quando se reúnem

para falarem sobre algo – neste caso, o currículo (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007).

Após leitura do *corpus* “Currículo”, conforme demonstrado no quadro 4, o IRaMuTeQ gerou 10 textos, identificou 252 segmentos de textos, 8.922 ocorrências, 1.771 formas e 980 de *hapax* (termos e formas que aparecem uma única vez nos textos). Na Fig. 11, disposta na sequência, observamos esses primeiros dados textuais:

Figura 11 – Informações sobre o *corpus* Currículo

Descrição do corpus	
Nom	corpus curriculo_corpus_1
Idioma	portuguese
Definir caracteres	utf-8
originalpath	C:\Users\Paulo Ricardo\Desktop\Dissertação de Mestrado\Banco de Dados\Corpus\Corpus Currículo\corpus curriculo.txt
pathout	C:\Users\Paulo Ricardo\Desktop\Dissertação de Mestrado\Banco de Dados\Corpus\Corpus Currículo\corpus curriculo_corpus_1
date	Sun Sep 19 11:19:38 2021
time	0h 0m 1s
Paramètres	
ucemethod	1
ucesize	40
keep_caract	^a-zA-Z0-9àÁâÃäÅäÄäÉéÊêËëÏïÍíÎîÓóÔôÕõÖöØøÙúÚúÛûÜüÝýÇçBœÆ'ñÑ.,:;!?'!_-
expressions	1
Statistiques	
Number of texts	10
Number of text segments	252
occurrences	8922
Number of forms	1771
Número de hapax	980 - 55.34 % des formes - 10.98 % des occurrences

Fonte: *Print screen* da tela do IRaMuTeQ (2021).

Com base nesses dados, para geração das análises textuais sobre o *corpus* Currículo, priorizamos algumas classes linguístico-gramaticais. Na interface do *software*, essas palavras são classificadas como ativas (1), suplementares (2) e eliminadas (0). Editamos as propriedades antes de solicitarmos as análises textuais e mantemos a configuração disposta na Fig. 12:

Figura 12 – Tela com propriedades linguístico-gramaticais editadas para análises textuais

Clés d'analyse

Choix des clés d'analyse
0=éliminé; 1=active; 2=supplémentaire

Adjectif	1	voir liste	Conjonction	0	voir liste
Adjectif démonstratif	2	voir liste	Formes non reconnues	1	voir liste
Adjectif indéfini	2	voir liste	Nom commun	1	voir liste
Adjectif interrogatif	2	voir liste	Nom supplémentaire	2	voir liste
Adjectif numérique	2	voir liste	Onomatopée	0	voir liste
Adjectif possessif	2	voir liste	Pronom démonstratif	0	voir liste
Adjectif supplémentaire	2	voir liste	Pronom indéfini	0	voir liste
Adverbe	0	voir liste	Pronom personnel	0	voir liste
Adverbe supplémentaire	0	voir liste	Pronom possessif	0	voir liste
Article défini	0	voir liste	Pronom relatif	0	voir liste
Article indéfini	0	voir liste	Préposition	0	voir liste
Auxiliaire	0	voir liste	Verbe	1	voir liste
Chiffre	0	voir liste	Verbe supplémentaire	2	voir liste

OK

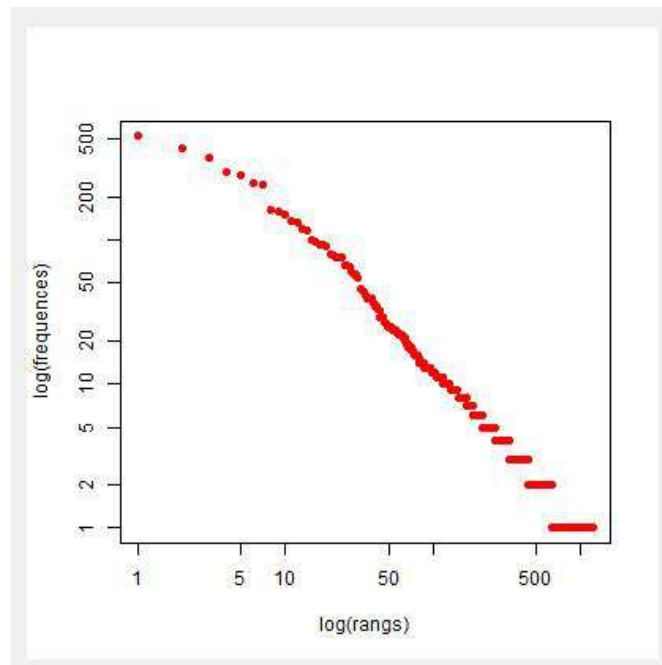
Fonte: *Print screen* da tela de propriedades do IRaMuTeQ (2021).

Conforme disposto na Fig. 12, priorizamos as classes linguístico-gramaticais referentes ao verbo (*verbe*), substantivo (*nom commun*), adjetivo (*adjectif*) e às formas não reconhecidas (*formes non reconnues*) – no caso, as palavras compostas identificadas pelo uso do *underline* (_), a exemplo de “currículo_oculto”. Essa priorização pressupõe a recorrência de palavras evidenciadas no *corpus* gerado e a importância que assumem para compreensão da problemática, pois auxiliam o pesquisador a interpretar o núcleo de sentidos da massa de dados gerados.

Com base nesse reconhecimento linguístico-gramatical, a pré-análise foi viabilizada através da análise textual referente às categorias de estatística, análise de similitude e nuvem de palavras para sistematizarmos representações profissionais. A categoria “estatística” produz um plano fatorial que contempla a associação livre dos textos com variáveis, transformando as palavras em números; a categoria “análise de similitude” possibilita identificar as coocorrências e a conectividade entre os termos evidenciados; e a categoria “nuvem de palavras” agrupa esses termos em função de sua força de expressão e frequência por parte dos participantes (SALVIATI, 2017).

Como forma de nos aproximarmos à pré-leitura dos dados e observarmos o comportamento das frequências linguísticas evidenciadas pelos participantes nessas reflexões, dispomos o Gráfico 1 com a estatística do *corpus* gerado:

Gráfico 1 – Análise estatística do *corpus* Currículo



Fonte: Dados da análise estatística elaborada pelo IRaMuTeQ (2021).

O gráfico de Zipf²⁵, disposto no gráfico 1, evidencia a recorrência de termos contemplados no *corpus* codificado sobre a temática “Currículo”. Nesse primeiro momento, os dados parecem apontar para um reconhecimento da frequência (maior ou menor) e da significação das palavras evocadas que constituem o relato emitido pelos professores sobre esse artefato socioeducacional, dadas as curvas exponenciais referentes à frequência e aos *rangs*.

Conforme gráfico 1, esse agrupamento das ponderações sobre essa temática aponta para a seguinte padronização: i) curva esquerda – poucas palavras se repetem pouco; ii) curva direita – muitas palavras se repetem muito. Do ponto de vista representativo, entendemos essa repetição como uma afinidade cognitivo-discursiva expressa lexicalmente entre o grupo constituído, i.e., como indício de uma percepção coletiva sobre o contexto em que esses participantes estavam vivenciando, a fim de identificá-lo e qualificá-lo através do partilhamento de vivências sobre o ensino remoto e suas interfaces curriculares.

Sob esse ângulo estatístico, ainda que seja um momento de “abertura” no *corpus* gerado, há indícios de um processo de tessitura de uma representação

²⁵ A denominação desse gráfico decorre da Lei de Zipf, formulada pelo linguista George Kingsley Zipf, que expõe a frequência e a posição das palavras com base no princípio de potência, o qual determina a ocorrência (maior ou menor) e a concentração de dados termos (BORTOLOSSI; QUEIROZ; SILVA, 2011; SALVIATI, 2017).

gente (118), aluno (97), professor (61), escola (58) e aula (57)²⁷. Esses substantivos em evidência podem ser vistos como articuladores dos pontos de (in)flexões centrais das reflexões sobre currículo dos professores no *corpus* codificado, a partir dos quais as demais raízes se expandem e problematizam outras temáticas centrais, como questões relativas ao trabalho (39) e currículo (36) no ensino remoto (4).

A centralização da árvore parte do substantivo “gente” (a gente, gente), que denota o pensamento coletivo dos participantes da pesquisa e é a palavra em torno da qual as demais raízes se articulam. Nesse ponto, as reflexões contemplam, de maneira geral, o contexto pandêmico e suas implicações para a atuação docente no ensino remoto, a exemplo de PP1 – “[...] *A gente trabalha com a ideia de que todo mundo em casa e que os nossos alunos em casa possuem computador, um celular, uma boa internet para que possam assistir aula e que a gente tem que fazer esse currículo [...]*” –, que avalia a recepção de ações remotas por parte de professores e alunos; de PP4 – “[...] *como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? [...]*” –, que questiona a (in)validação da atuação docente nesse cenário pandêmico; e PP5 – “[...] *A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big_Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado [...]*” –, o qual problematiza a conjuntura imposta aos professores que evidencia não somente suas imagens como profissionais, mas também enquanto civis. Esses excertos são exemplares do agrupamento do termo “gente”, pois reverberam nas colocações dos demais participantes, quando exteriorizam suas percepções sobre o funcionamento do sistema educacional no contexto de ensino remoto emergencial.

No substantivo “aluno” (aluno, alunos), que encontra-se na zona de fronteira com o termo “gente”, evidencia-se a preocupação dos professores com relação à condição e à voz dos discentes nessa condição de ensino. No primeiro caso, observamos a incidência de os participantes considerarem as condições tecnológicas e situacionais dos alunos para acompanhamento das aulas, a exemplo de PP3 – “[...] *Eles cobram muito essa participação dos alunos e não percebem que muitos ainda não se adaptaram ao uso das tecnologias e sequer têm internet para poder estar na aula.*” –, que ressalta a cobrança por parte da escola para que os alunos participem das aulas, mas que parece desconsiderar as variáveis desse acesso, ilustradas no seu relato

²⁷ A contagem de palavras disposta entre parênteses é fornecida pelo *software* IRaMuTeQ.

através da internet; de PP10 – “*O problema da minha realidade é que eu tenho alunos da zona_rural e eles não têm essa internet maravilhosa, dificilmente têm acesso [...]*” –, que reafirma a condição de acesso à internet por parte dos alunos como variável crucial a ser considerada, principalmente os que estão situados em zonas rurais.

No segundo caso, a incidência recai na consideração da voz dos discentes. São exemplares desse movimento as reflexões de PP4 – “[...] *os alunos estão perguntando muito se vai valer, se vão ser reprovados ou se não vão. Me perguntam professora, se eu fizer todas as suas atividades e chegar no final do ano eu ser reprovado [...]*” –, que evidenciam a preocupação por parte dos alunos com relação aos seus esforços escolares em acompanhar aulas e responder atividades, isto é, se serão aprovados ou reprovados; PP2 – “[...] *Foi tudo muito rápido, abrupto e logo após os alunos entraram nesse contexto. Então, professor e aluno no mesmo barco com as mesmas angústias, fora as deste momento da quarentena [...]*” –, que avalia o processo de transição do ensino remoto como “rápido, abrupto” e a rápida inserção dos alunos nessa condição, na qual professores e alunos (com)partilham as vicissitudes próprias do contexto pandêmico no sistema escolar, além das outras demandas externas a esse processo, mas que impactam com igual valor no desenvolvimento e na manutenção de suas ações como sujeitos educacionais.

No ponto catalisador “professor” (professor, professora, professores), de maneira geral, os relatos acentuam uma preocupação da classe que recai nas condições para atuação, tangenciando reflexões sobre documentos e formações. São exemplos dessa primeira preocupação as colocações de PP1 – “[...] *Mas o que eu tenho sentido, enquanto professor nessa perspectiva curricular, é tudo muito incerto, tudo muito novo. [...]*” –, que centraliza uma incerteza no currículo em função do contexto excepcional; e de PP4 – “[...] *Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação como um todo no Brasil [...]*” –, que ressalta a ausência de um documento que regularize o ensino no contexto pandêmico brasileiro, a qual parece inibir a atuação de alguns profissionais da área, em decorrência do contexto de insegurança, como exposto por PP1.

Ainda nesse ponto, a formação docente passa a ser problematizada, tanto na condição de o professor como produtor de material didático, como na de usuário de plataformas digitais. A título de exemplo, PP2 – “[...] *Como uma professora falou, a questão da preparação das aulas, do material. Eu tenho que ter um olhar diferente do*

ensino presencial para a educação a distância.” –, que reconhece a necessidade de modificações para atuação em uma situação de ensino presencial e a distância, mas, há indícios no seu relato de que essa transformação pode não ter sido integralmente contemplada – “[...] *Eu estou sentindo isso: olha, para não ficar parado, vamos trabalhar com educação remota.* [...]”; PP6 – “[...] *nós temos professores que também não sabem fazer a devolução da atividade, apertar o devolver, então, fica nesse processo e a gente atravessando tudo isso.* [...]”, que também reforça os entraves enfrentados pela classe nesse ensino remoto, quando ressalta a ausência de conhecimentos por parte de professores sobre o funcionamento de dadas plataformas; e PP1 – “[...] *sem contar a insegurança com esse período de instabilidade, pois é um sentimento muito grande que eu e professores mais velhos têm, que estão dando aula há muitos anos e que não têm como uma professora falou um letramento digital.*” –, que enfatiza o contexto pandêmico e a ausência de letramento digital por parte de professores em atividade há muitos anos, o que implica nas suas ações pedagógicas.

Com relação ao ponto catalisador “escola” (escola), destacam-se questões relativas à evasão escolar, à cobrança e ao apoio. São exemplos dessas situações discursivas: PP1 – “[...] *Está no professor a responsabilidade de manter aqueles alunos ali, de conquistar os pais a continuarem pagando uma mensalidade com o sistema de aula remota* [...]” –, o qual ressalta o contexto do ensino privado na condição de ensino remoto, que evidencia a relação entre instituição escolar e capital para seu funcionamento; e PP4 – “[...] *vamos ter contato direto com os alunos, vamos conquistar eles, dada à questão da evasão escolar, porque na rede pública essa evasão gera menos verba para a escola e gera problemas quanto ao ideb* [...]” –, que reforça essa visão, mas no contexto de ensino público. No contexto de cobrança, destaca-se a reflexão de PP2 – “[...] *desde ontem que a escola exigiu que o material fosse entregue até 5 horas de hoje e minha aula é para sexta-feira, passei sábado, domingo e terminei agora de 6 horas e enviei.*” –, que fala de um contexto de ensino público, mas há uma sobreposição de cobranças de elaboração e envio de materiais didáticos, como reforçado por outros professores – “[...] *Eu me sinto muito representada na fala de pp2 e de pp6 sobre essa cobrança* [...]”. Quanto ao apoio, ressaltam-se as contribuições de PP1 – “[...] *Essa escola está dando todo um suporte e um treinamento com conversas, reuniões e ouvindo as dificuldades dos professores. Eles validam cada atitude que a gente faz* [...]” –, PP5 – “[...] *eu acredito que a escola está sim tentando fazer a sua parte, independente se é pública ou privada, mas*

precisa também desse auxílio das família.” – e PP6 – “[...] gente foi tentando adaptar, tanto que a maior adesão é a atividade impressa. A gente precisa mandar adaptar e entregar impresso, fazer com que a escola tenha esse meio de contato com o aluno [...]”, que ressaltam o papel simbólico e social que a escola mantém enquanto instituição, mesmo em contexto pandêmico, embora reconheçam as suas limitações e necessidades de compreensões.

No ponto catalisador “aula” (aula, aulas), focalizam-se questões relativas à carga horária, ao planejamento e ao funcionamento das aulas na modalidade on-line. Para exemplificá-las, destacamos PP5 – “[...] eu recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo [...] soube que semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal [...]”, que problematiza a atuação docente no seu horário regular, mas na condição de ensino remoto, o que lhe causa angústia, uma vez que o dinamismo dessas modalidades – presencial e remoto – são distintos; PP1 – “[...] Outro sentimento que tive logo no início, no dia 20 de março, nós estamos no dia 11 de abril, foi a sensação de que eu estava planejando aulas 24 horas por dia. [...]” –, que focaliza o contexto de planejamento de aulas, no momento em que se deu a transição do ensino presencial ao remoto, e denota o contexto exaustivo que lhe foi imposto; PP5 – “[...] Quando nós chegamos na quarta-feira, dia 18, para finalizar algumas situações, a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento [...]” –, que, de modo semelhante, reforça o contexto de incerteza para viabilização das aulas, pois havia planejado uma situação que, na sequência, foi modificada em função de um outro contexto de ensino; e PP4 – “[...] O mec disse que os dias letivos previstos na ldb poderiam sofrer alterações devido às situações de emergência, mas no mesmo ponto eles colocaram que as 800 horas de aula não deveriam ser alteradas [...]”, que problematiza entidades educacionais externas à instituição escolar e suas compreensões com relação ao trabalho docente nesse contexto pandêmico.

Ainda nesse ponto, há excertos exemplares sobre essas questões emergentes no funcionamento das aulas. Como reforçam PP6 – “[...] eu acho que são os entraves, a mentalidade, que ainda não é uma mentalidade para uma sala de aula que seja totalmente virtual [...] mas o cérebro não mudou ainda a forma de pensar a aula [...]” –, que situa a movimentação cognitiva de alunos e professores no contexto de aula on-line, e PP1 – “[...] nós conseguimos nos adaptar minimamente, mas e as avaliações? Os simulados? Como a gente pode adaptar esse currículo? Acho que a gente está

Com relação à distribuição da nuvem de palavras, disposta na Fig. 14, os 10 termos evidenciados pelo *software* são: gente (118), aluno (97), professor (61), escola (58), aula (57), questão (55), trabalhar (39), currículo (36), atividade (35) e achar (29). Esses termos são representativos do sistema escolar (gente, aluno, professor, escola etc.) e direcionam para representações da atuação docente (trabalhar, currículo, atividade etc.), que são problematizadas em função das condições sociais específicas e vivenciadas pelos integrantes do grupo de reflexão, como observado na ênfase de termos como “questão” e “achar”, conforme descrito através da análise de similitude.

Esse agrupamento visual de ordem lexical parece coincidir nas suas representações profissionais, cujas raízes partem de processos de experiência e de pertencimento coletivos no contexto de implementação e transição do ensino remoto (JODELET, 2001). Ao mesmo tempo, aparenta evidenciar percepções em comum sobre uma situação laboral que está sendo vivenciada pelo grupo, apesar das singularidades concernentes ao contexto. Essa situação pode ser sumarizada através deste ponto de interseção problemática: o trabalho do professor e suas relações com o aluno em contexto de ensino remoto.

A leitura indiciária dessa interseção problemática aponta para uma percepção coletiva sobre currículo, enquanto artefato socioeducacional e regulador de práticas e ações docentes, que tem como pontos catalisadores os atores “professores” e “alunos”. Essa pré-leitura parece direcionar para um currículo (des)centralizado (MOSCOVICI, 2007), no sentido de que aparenta prevalecer a interação desses atores como prioridade, ao contrário da focalização de material e conteúdo de ensino, o que pode estar vinculado ao contexto do qual os dados desta pesquisa emergem.

Nesse sentido, conforme processamento de dados e agrupamento de palavras, há indícios de um processo que contempla representações profissionais sobre currículo no contexto pandêmico, embora esteja imiscuído ao amálgama de vozes coletivas concernentes ao grupo de reflexão.

Com base nesse reconhecimento, esta leitura pré-analítica aponta duas categoriais organizacionais que emergem dos dados: i) “Luz opaca”: Currículo (re)conhecido como prática emergencial no ensino remoto; ii) “Quarto escuro”: percepções sobre o (não)currículo no ensino remoto. Essas categorias incidem sobre as representações profissionais obtidas através das reflexões dos participantes e buscam contemplar o questionamento e os objetivos (geral e específicos) desta

pesquisa. Do ponto de vista representacional, compreendemos que essas categorias estão intimamente articuladas, como faces constituintes do artefato representativo.

No capítulo a seguir, 3º Capítulo – Representações sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, refletimos sobre os dados gerados. A discussão foi organizada considerando as duas categorias informadas, por meio das quais efetuamos uma leitura verticalizada com o intuito de depreender o que está latente nas reflexões dos participantes da pesquisa, mas que constituem suas representações profissionais sobre currículo, conforme veremos na sequência.

3 CAPÍTULO – REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO APRESENTADAS POR PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO REMOTO

Neste capítulo, apresentamos uma leitura verticalizada dos dados gerados sobre a temática “Currículo”, com base nas interações desenvolvidas com professores atuantes na condição de ensino remoto. Esta leitura parte do direcionamento da pré-leitura, iniciada através do *software* IRaMuTeQ, de modo a evidenciarmos o que foi identificado nas respostas direcionadas ao formulário de pesquisa *on-line* (identificadas como FP) e nos excertos dos relatos (identificados como GD) das participações dos professores nas sessões reflexivas priorizadas.

As reflexões deste capítulo buscam corresponder ao questionamento e aos objetivos (geral e específicos) desta pesquisa. Por essa razão, o percurso de desenvolvimento contempla o tema catalisador da pesquisa considerando dois momentos. No primeiro, buscamos identificar representações sobre currículo apresentadas por professores em atuação laboral no contexto pandêmico; no segundo, procuramos caracterizar o processo de ancoragem e objetivação dessas representações sobre currículo. Esses dois momentos se complementam, pois é por meio da identificação de representações sobre o objeto problematizado que podemos caracterizar o seu processo de constituição representacional para o grupo de participantes da pesquisa.

Nas seções deste capítulo analítico, 3.1 “Luz opaca”: Currículo (re)conhecido como prática emergencial no ensino remoto, 3.2 “Quarto escuro”: percepções sobre o (não)currículo no ensino remoto e 3.3 Síntese Analítica, ponderamos sobre os dados gerados sobre esse objeto temático – Currículo – a partir dos fundamentos teórico-metodológicos eleitos e dos objetivos desta pesquisa.

No decorrer dessas seções, consideramos o contexto inicial da pandemia de COVID-19 como determinante para o desvelamento das representações dos professores enquanto classe profissional em atuação. Tal compreensão decorre do movimento promovido por esse cenário, no qual objetos julgados como corriqueiros e do senso comum da profissão docente são ressignificados e/ou reorientados em função das implicações dessa pandemia sanitária no campo educacional, conforme veremos na sequência.

3.1 “Luz opaca”: currículo (re)conhecido como prática emergencial no ensino remoto

O véu imposto pela pandemia de COVID-19 nas instituições escolares demandou uma (re)invenção da atuação laboral em *home office*, através do uso de aplicativos e plataformas tecnológico-digitais. Tal quadro aparenta incorrer não apenas no funcionamento do sistema escolar, mas no entendimento que o currículo tende a assumir para professores enquanto eixo representativo (de aulas, conteúdos, avaliações, vínculos etc.) desse sistema.

Os indícios do processo integrante de “familiaridade” e “não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007) que constituem as representações sobre currículo dos participantes têm como ponto de partida as respostas obtidas via formulário *on-line*, quando solicitamos a definição deles quanto ao termo “currículo”. Para melhor visualizarmos, seguem os excertos:

Excerto 01:

Currículo é um conjuntos de experiências da vida acadêmica de um profissional. (FP – PP2 sobre definição curricular, grifos nossos).

Conforme disposto no excerto 01, PP2 define currículo como um conjunto que aglutina experiências da vida acadêmica de um dado profissional – “[...] *conjuntos de experiências da vida acadêmica de um profissional*. Ao apresentar essa definição, aparentemente dissociada da figura que o currículo ocupa no sistema escolar, seu depoimento tangencia com as assimilações sociais que circulam sobre esse artefato, particularmente no campo profissional, alinhando-se a de documento pessoal voltado ao mercado profissional (MELO, 2019). De modo semelhante a PP2, PP10 define esse artefato como:

Excerto 02:

Currículo é sua trajetória em relação ao trabalho e estudo. (FP – PP10 sobre definição curricular, grifos nossos).

No excerto 02, PP10 define currículo como alguma “coisa” (SILVA, 2001) que detalha ou remete a trajetória formativa de alguém, pois contempla seus estudos e trabalhos – “[...] *sua trajetória em relação ao trabalho e estudo*. Assim como foi indiciado a partir da definição de PP2, observamos que há uma definição centrada no

currículo enquanto documento – em sentido genérico – que apresenta os êxitos das esferas escolar e profissional de alguém (SACRISTÁN, 2010).

Para PP2 e PP10, conforme descrito por meio dos excertos, o currículo é visualizado como um objeto representativo da dinâmica social por aglutinar êxitos escolares e profissionais da jornada de alguém. Essa visão centra-se nas primeiras significações atribuídas ao currículo e no condicionamento das representações que esse artefato ocupa nas esferas profissionais, quando é solicitado para obtermos informações pertinentes sobre a formação de dada pessoa (SACRISTÁN, 2010). Para esses professores, a função socialmente atribuída a esse objeto parece se sobressair a questões outras, o que pode justificar o distanciamento de sua associação ao sistema escolar e a função que nele ocupa.

Reconhecendo o currículo como um “conjunto”, assim como pontuado na definição apresentada por PP2, PP3 o define como:

Excerto 03:

Na área educacional, o currículo é um conjunto de saberes e conteúdos que orientam a prática pedagógica. (FP – PP3 sobre definição curricular, grifos nossos).

PP3, situando o currículo na esfera escolar, o define enquanto um conjunto de saberes e conteúdos voltados à orientação da prática pedagógica – “[...] *é um conjunto de saberes e conteúdos que orientam a prática pedagógica*. Em seu relato, evidenciamos a função prescritiva que o currículo assume ao orientar a prática de professores, através de saberes e conteúdos (pré)determinados (MACEDO, 2013; SILVA, 2005). De forma semelhante, observamos essa relação entre currículo e atuação docente na fala de PP4:

Excerto 04:

Currículo é a organização sistemática que norteia a prática docente e seus caminhos para reflexão. (FP – PP4 sobre definição curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 04, PP4 define currículo através de sua função primária de organizar, sistematizar e nortear a prática de professores, evidenciando seus caminhos para reflexão – “[...] *organização sistemática que norteia a prática docente e seus caminhos para reflexão*. Para esse professor, a face prática do currículo é evidenciada em função da atuação docente, através da qual a esfera escolar é organizada e

orientada com foco na reflexão de alunos e professores (POPKEWITZ, 2008), alinhando-se parcialmente ao disposto na definição apresentada por PP3.

Essa relação entre instituição escolar, currículo e prática docente é aprofundada por PP5, quando reconhece a face orientadora e funcional. Vejamos:

Excerto 05:

Currículo é o documento que vai direcionar o percurso educacional da instituição. Currículo são as experiências de aprendizagens que são implementadas pelas instituições escolares e que, acreditamos, deverão ser colocadas em prática na vivência pelos estudantes. (FP – PP5 sobre definição curricular, grifos nossos).

PP5 entende o currículo enquanto um documento. Conforme excerto 05, para esse professor, o currículo tem como objetivo esclarecer o percurso formativo da instituição escolar – “[...] *documento que vai direcionar o percurso educacional da instituição [...]* –, ao mesmo tempo que é definido como resultado das experiências do processo de aprendizagem implementadas pelas escolas, que devem ser colocadas em prática através da vivência por parte dos alunos – “[...] *experiências de aprendizagens que são implementadas pelas instituições escolares e que, acreditamos, deverão ser colocadas em prática na vivência pelos estudantes.* Com base em sua definição, depreendemos um documento de caráter orientador, pois direciona um dado percurso com foco em um processo de experiência voltado à aprendizagem de alunos (MACEDO, 2013; SILVA, 2005).

Na definição de PP9, o currículo também é visto sob a dimensão da aprendizagem. Em sua definição:

Excerto 06:

Currículo é discussões teóricas e práticas ao longo da aprendizagem. (FP – PP9 sobre definição curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 06, PP9 define currículo como resultante de discussões que tangenciam aspectos teóricos e práticos no decurso da aprendizagem de alunos – “[...] *discussões teóricas e práticas ao longo da aprendizagem.* Nessa definição pontual, esse professor pressupõe um documento orientador através de discussões vinculado ao processo de aprendizagem, implicando na consideração da figura do aluno como variável determinante do processo de ensino-aprendizagem (MACEDO, 2013).

Assim como reconhecido pelos demais colaboradores, PP7 define currículo como um documento orientador. Vejamos:

Excerto 07:

Currículo é um documento que orienta o trabalho do professor. (FP – PP7 sobre definição curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 07, PP7 apresenta uma definição pontual sobre currículo. Para ele, esse artefato pode ser definido como um documento que orienta o trabalho de professores – “[...] *um documento que orienta o trabalho do professor*. Desse ponto, assemelha-se e tende a reafirmar a definição apresentada por PP3, PP4, PP5 e PP7, quando estes ressaltam a função orientadora pressuposta ao currículo enquanto documento que auxilia a atuação docente.

De modo semelhante a esses colaboradores, PP8 define currículo através de suas funções orientadoras para o trabalho docente. Vejamos:

Excerto 08:

Acredito que o currículo pode ser entendido como uma rota para a organização da trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas e habilidades e competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante. (FP – PP8 sobre definição curricular, grifos nossos).

Para PP8, a partir do disposto no excerto 08, currículo é definido como um plano que visa a organização da trajetória educativa, aglutinando questões relativas aos conteúdos, às atividades, às habilidades e às competências desenvolvidas, visando o desenvolvimento de alunos – “[...] *uma rota para a organização da trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas e habilidades e competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante*.” Ao reiterar a definição de currículo como um documento que organiza/orienta o processo educativo, esse professor amplia ao ressaltar os conteúdos, as atividades e as habilidades e competências como pontos catalisadores do currículo em função da aprendizagem do aluno, demonstrando alinhamento entre currículo e as diretrizes que compõem a BNCC (MACEDO, 2013; SILVA, 2005).

A partir do identificado nas definições de PP3, PP4, PP5, PP7, PP8 e PP9, o currículo passa a ser visto enquanto um fenômeno integrante e representativo do sistema escolar, distanciando-se das definições apresentadas por PP2 e PP10. Aquele grupo atribui significados ao currículo através de sua função primária de sistematizar saberes e conteúdos e de orientar a ação docente para o processo de ensino-aprendizagem, considerando a figura do aluno (SILVA, 2005). Na definição desses

participantes, há uma focalização na dinâmica escolar e no *status* que o currículo tende a ocupar nessa situação para os professores, enquanto artefato institucional e funcional que regula a esfera em que transitam/ocupam (BLIN, 1997).

PP6 aparenta corroborar com essa atribuição de sentidos ao currículo, mas amplia ao inserir questões para além do ambiente escolar. Vejamos:

Excerto 09:

Há várias perspectivas em torno da definição de currículo, como o currículo_formal, currículo_implicito, etc. De maneira geral, currículo é a determinação do que será ensinado, considerando os aspectos formais e intencionais do contexto educativo, sem esquecer os aspectos culturais, sociais e políticos. (FP – PP6 sobre definição curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 09, o currículo assume diversas qualificações – formal, implícito etc. –, mas PP6 o define como a determinação do que deve ser ensinado, considerando a tessitura da dinâmica escolar e os aspectos culturais, sociais e políticos nos quais está inserido – “[...] *determinação do que será ensinado, considerando os aspectos formais e intencionais do contexto educativo, sem esquecer os aspectos culturais, sociais e políticos.*” Dessa definição, parece emergir a compreensão de um eixo articulatório do sistema escolar, pois determina o que será ensinado, considerando aspectos do contexto educativo e do contexto sociocultural (SILVA, 2005).

Para PP6, através do disposto em seu excerto, o currículo parece ser visto como eixo articulatório que representa a conjuntura escolar, à medida que considera os procedimentos característicos dessa esfera e as dimensões contextuais (sociais, culturais e políticas) que impactam no desenvolvimento e na manutenção desse sistema (BLIN, 1997). A definição apresentada por esse professor situa-se na fronteira das teorias críticas sobre currículo (SILVA, 2005), ainda que corrobore com as definições tradicionais apresentadas pelos demais participantes do grupo.

Com base no reconhecimento descrito acima, em sua maioria, os participantes da pesquisa definiram o currículo como a) conjunto de experiências (profissionais e escolares) de dado percurso formativo, b) documento que orienta a prática docente e c) eixo articulatório da instituição escolar (PACHECO, 1996; SACRISTÁN, 2010). Essas definições podem ser agrupadas a partir de três óticas centrais, a saber:

Figura 15 – Sumarização das definições sobre currículo apresentadas pelos professores



Fonte: Autoria própria (2021).

As definições apresentadas pelos professores, neste momento inicial, são indiciárias das suas representações sobre currículo, à medida que parecem denotar uma relação espontânea de (não)familiaridade com esse artefato (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007). Conforme listagem disponível na Fig. 15, para o grupo, o currículo pode ser representado enquanto um conjunto de experiências, documento orientador e/ou eixo articulatório, muito embora essa segunda significação – documento orientador – se sobreponha a outras compreensões apresentadas pelos participantes.

Essa sobreposição parece que pode ser justificada pelo imaginário partilhado por esses professores enquanto classe profissional, a qual tende a reconhecer o currículo como documento de/para prescrição, orientação e organização do sistema escolar e, conseqüentemente, regulador das ações e práticas dos docentes nesse ambiente (PEDRA, 1997; SACRISTÁN, 2010). Ao mesmo tempo, tal sobreposição aparenta denotar um movimento de vínculo transubjetivo que viabiliza os laços de pertencimento do grupo docente sobre o currículo enquanto um artefato de seus cotidianos profissionais.

No processo de ancoragem e objetivação, o grupo parece recorrer a imagens e saberes comuns sobre o currículo. As representações iniciadas através das definições dos professores, geralmente, são disponibilizadas e legitimadas por entidades sociais, como as instituições de formação profissional – universidades, faculdades etc. – e o próprio *locus* de trabalho docente – instituições de ensino-aprendizagem – (BLIN, 1997; JODELET, 2001).

Apesar dessas significações atribuídas ao currículo, esse grupo apresenta certo afastamento dessas definições ao compreendê-lo em uma situação atípica de ensino-aprendizagem, à medida que tendem a priorizar a relação estabelecida entre o currículo e suas práticas como docentes. Essa relação é evidenciada quando os professores são convidados a refletirem sobre esse artefato considerando o período de transição das aulas presenciais às aulas remotas *on-line*, em função do contexto pandêmico que se instaurava naquele momento de funcionamento do grupo de reflexão. Vejamos os excertos extraídos do grupo:

Excerto 10:

Esse currículo, nessa situação pandêmica, ainda está em total processo de construção. As 2 instituições em que trabalho possuem o nosso currículo, nosso ppp e tudo, mas está tudo sendo muito adaptado nesse contexto diante da realidade de cada casa, de cada família. A gente trabalha com a ideia de que todo mundo em casa e que os nossos alunos em casa possuem computador, um celular, uma boa internet para que possam assistir aula e que a gente tem que fazer esse currículo andar em prática nas nossas aulas. Mas o que eu tenho sentido, enquanto professor nessa perspectiva curricular, é tudo muito incerto, tudo muito novo. Eu acredito que nós estamos em fases de testes, em relação a essa ressignificação do currículo. Eu acho que a gente ainda não chegou a uma plenitude de qual a melhor forma de se aplicar esse currículo. O currículo é o eixo articulador de toda essa conjuntura [escolar] e a gente está acostumado a trabalhar o currículo como esse eixo na situação de ensino aprendizagem presencial, considerando todas as particularidades extra sala de aula, extra ambiente escolar, nós temos uma frequência, um dinamismo muito diferente em sala de aula. O nosso contato com o aluno, a nossa autonomia em sala de aula e esse currículo [...] está sendo totalmente repensado, porque a gente está dando aula, como foi falado semana passada, para os alunos, para os pais dos alunos, para os avós dos alunos. [...] mas esse eixo do currículo acho que está sendo ressignificado diariamente. As aulas mudaram, nós conseguimos nos adaptar minimamente, mas e as avaliações? Os simulados? Como a gente pode adaptar esse currículo? Acho que a gente está construindo uma colcha de retalhos baseada com as nossas experiências e com a nossa consciência do quão é importante esse currículo. Eu me sinto, em uma perspectiva pessoal, meio que tateando ainda. A gente foge do total escuro e agora a gente está tateando em uma luz um pouquinho baixa, conseguindo enxergar um pouquinho melhor, mas ainda tropeçando nos cantinhos de parede, em alguns móveis para poder conseguir andar [...]. (GD – PP1 sobre compreensão curricular, grifos nossos).

PP1 inicia seu depoimento situando o contexto pandêmico como determinante na sua forma de compreender o currículo – “[...] *é tudo muito incerto, tudo muito novo.*” Ele avalia que esse artefato se encontra em um processo de construção – “[...]”

*Esse currículo, nessa situação pandêmica, ainda está em total processo de construção [...]” – e de adaptação – “[...] está tudo sendo muito adaptado nesse contexto diante da realidade de cada casa [...]”, pois, aparentemente, as ações desenvolvidas por esse professor têm como ponto de partida os currículos e os PPPs que caracterizam as escolas em que atua. Nesse *continuum*, reconhece que o incômodo é colocá-lo em prática – “[...] fazer esse currículo andar em prática nas nossas aula [...]”, pois o cenário é um outro para o qual esse artefato não foi destinado e ele, enquanto profissional, não estava preparado – “[...] esse currículo [...] está sendo totalmente repensado, porque a gente está dando aula [...] para os alunos, para os pais dos alunos, para os avós dos alunos.*

Conforme excerto 10, PP1 compreende o currículo como eixo articulador do sistema escolar, através do qual a configuração e a conjuntura sistêmica da sala de aula presencial são evidenciadas, a exemplo do dinamismo interacional e as demandas extra ambiente escolar – “[...] *O currículo é o eixo articulador de toda essa conjuntura e a gente está acostumado a trabalhar o currículo como esse eixo na situação de ensino_ aprendizagem presencial, considerando todas as particularidades extra sala_de_aula, extra ambiente escolar [...]*”. Através dessa relação, inferimos que seu relato se assemelha parcialmente à definição apresentada por PP6, quando este ressalta o contexto social, cultural e político como determinantes para o processo educativo (SILVA, 2005).

Ao mesmo tempo, PP1 qualifica o currículo como um artefato em processo de resignificação no contexto pandêmico – “[...] *Eu acredito que nós estamos em fases de testes, em relação a essa resignificação do currículo.*” –, mas que pode ser adaptado em função de processos avaliativos – “[...] *e as avaliações? Os simulados? Como a gente pode adaptar esse currículo? [...]*”. A sua compreensão curricular se volta ao ensino presencial, o que pode justificar esse processo de “ressignificação” do currículo através de sua prática diária, como apontado na voz desse professor – “[...] *esse eixo do currículo acho que está sendo resignificado diariamente.*”

Ainda através do excerto 10, a figura do currículo como uma “colcha de retalhos” é representativa da visão desse professor, pois reitera o complexo amálgama que aparenta sustentar as ações curriculares nesse cenário – “[...] *Acho que a gente está construindo uma colcha de retalhos baseada com as nossas experiências e com a nossa consciência do quão é importante esse currículo [...]*”. Ao mesmo tempo, esse participante ressalta a figura de uma “luz opaca”, o que aparenta indiciar um processo

de ancoragem e objetivação da forma como visualiza o currículo nesse cenário, que aparenta ter desestabilizado e afetado a classe profissional em atuação – “[...] *A gente foge do total escuro e agora a gente está tateando em uma luz um pouquinho baixa, conseguindo enxergar um pouquinho melhor, mas ainda tropeçando [...]*”.

A compreensão curricular apresentada por PP1 ecoa em uma possível legitimação perante o grupo de reflexão. As colocações de PP5 – “[...] *Concordo com pp1. Tudo está muito incerto. O currículo está sendo construído mediante a necessidade de cada instituição.*” – e de PP9 – “*Me sinto representada na fala do colega pp1. Infelizmente está tudo muito incerto sim, estamos adaptando o currículo a partir da necessidade de cada instituição e, muitas vezes, sobre a necessidade de cada aluno.*” – são exemplares dessa situação de reconhecimento cognitivo-discursivo.

Para esses dois últimos professores, PP5 e PP9, o currículo pode ser compreendido como “alguma coisa” maleável e flexível, que se move a depender das demandas da instituição escolar, pois, nesse contexto pandêmico, aparenta estar em um processo de rearranjo. Nesse sentido, aparenta vincular-se às necessidades práticas de criação e/ou adaptação dos sujeitos imbricados nesse processo (OLIVEIRA, 2016). A partir de suas falas, o currículo assume um espaço simbólico e representativo do sistema escolar, com base na transcrição do que é real (SILVA, 2001).

Sob esse ângulo, PP6 focaliza as orientações curriculares do Estado e aparenta corroborar com essa compreensão apresentada por PP5 e PP9, ao ressaltar a dimensão prática do currículo no excerto 11:

Excerto 11:

[...] Essa questão do currículo é bastante flexível, tanto que há um currículo no estado para essa questão específica da eja. Necessariamente, há os mesmos eixos, acho que todo mundo está ciente do que está acontecendo nessa questão curricular, então, são eixos temáticos. São mais ou menos os mesmos eixos com algumas variações [...] Se torna um currículo mais prático, mais palpável, mais real. Então, por exemplo, para mim é muito mais fácil apresentar uma reportagem sobre a questão do consumo, uma entrevista com um especialista falando da juventude, consumismo e assim a gente vai tentando trabalhar aquilo que está a nosso favor. [...] Essa questão do currículo beneficiou. Não é o currículo, como se diz aquele currículo formal, currículo oficial, mas beneficia. O currículo nos beneficia nessa questão do envolver o aluno pela temática em uma semana, por exemplo. Os alunos em determinadas semanas eles não se interessaram pela temática que foi abordada, mas em outras eles já tiveram uma participação, por exemplo, de 25 alunos, 11 participaram. Então, isso vem sendo, como vocês mesmos disseram, semanal. A cada semana é uma emoção diferente e a gente vai tentando se adaptar a essas emoções. Eu me sinto

contemplado nessa questão do currículo, que vai para essa visão mais prática [...] (GD – PP6 sobre percepção curricular e compreensão curricular, grifos nossos).

Ao qualificar a questão curricular como “flexível”, PP6 se reporta às orientações encaminhadas pelo Estado para alinhamento das ações educacionais nas instituições escolares, através de uma proposta curricular fundamentada na aceção de Eixos Temáticos²⁸ – “[...] *há um currículo no estado para essa questão específica da eja [...] são eixos temáticos [...]*”. Para ele, o currículo que respalda as ações no contexto pandêmico não se confunde ao “currículo formal” ou “currículo oficial”, embora esse professor ressalte a contribuição do Estado que assume um discurso legalizador no contexto pandêmico, nessa questão curricular – “[...] *Não é o currículo, como se diz aquele currículo formal, currículo oficial [...]*”.

Em suas reflexões, o currículo aparenta configurar-se como um artefato marcado pela praticidade e por ser real (SACRISTÁN, 2010) – “[...] *Se torna um currículo mais prático, mais palpável, mais real.*” Ao qualificá-lo como um artefato “prático”, “palpável” e “real”, a percepção de PP6 aparenta basear-se e ressaltar a função que o currículo ocupa na dimensão prática desse colaborador (BLIN, 1997).

A relação entre currículo e prática é reforçada quando esse colaborador avalia que essas orientações facilitaram a sua atuação, neste contexto. Para ele, essa dimensão prática beneficia suas ações – “[...] *para mim é muito mais fácil apresentar uma reportagem sobre a questão do consumo [...] a gente vai tentando trabalhar aquilo que está a nosso favor. [...] Essa questão do currículo beneficiou.*” – e aponta para certo vínculo interacional com os alunos – “[...] *O currículo nos beneficia nessa questão do envolver o aluno pela temática em uma semana [...]*”. Dito de outro modo, o currículo é compreendido como um artefato prático, alicerçado na aceção de Eixos Temáticos, que “se ressignifica” a cada semana através da prática desse próprio professor, nesse contexto singular (OLIVEIRA, 2016) – “[...] *A cada semana é uma emoção diferente e a gente vai tentando se adaptar a essas emoções. Eu me sinto contemplado nessa questão do currículo, que vai para essa visão mais prática.*”

Sob esse ângulo, a compreensão apresentada por PP6 aparenta reforçar a visão apresentada por PP1, PP5 e PP9. Em geral, esses participantes ressaltam uma

²⁸ A proposta curricular apresentada pelo Estado em questão está fundamentada através de quatro eixos temáticos: Identidade e Autonomia; Natureza e Sociedade; Saúde; e Economia, conforme consta no depoimento de PP6 e PP3.

dimensão prática – “o currículo real” – e reconhecem que, neste contexto, o currículo aparenta estar em um processo de criação e/ou adaptação constante para atender às demandas emergentes, seja considerando diretrizes internas à escola – como os PPPs e os planos curriculares –, seja considerando orientações externas às instituições escolares – a exemplo dos Eixos Temáticos, indicados pelo Estado (SACRISTÁN, 2010).

Assim como PP6, PP3 compreende o currículo ao focalizar os Eixos Temáticos encaminhados pelo Estado. Vejamos:

Excerto 12:

[...] Nós sabemos que o currículo é, justamente, um documento que orienta o trabalho do educador e ele deve estar sempre em construção, se adaptando às mudanças da humanidade, mas acredito que nós nunca vimos isso de forma tão real como nesse momento agora de pandemia. E, como pp6 falou, nós fomos pegos de surpresa com essas temáticas que deveriam ser trabalhadas e o questionamento inicial, quando essas temáticas foram colocadas para nós, foi se os alunos eles iriam querer ou não participar, porque muitos ficam pensando se essas temáticas têm relação com o conteúdo que estavam vendo e muitos ficaram receosos. Os alunos não queriam participar e ficavam nos questionando sobre os conteúdos que estavam sendo vistos em sala de aula, principalmente as turmas do terceiro ano. Então houve essa resistência, esses temas eles foram baseados nos temas transversais de que trata a bncc e na página 19 desse documento diz que é necessário incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e que afetam a vida humana em escala global, local e regional. Então, o primeiro tema foi identidade e autonomia. O segundo tema foi natureza e sociedade, tratando-se do cuidado com a natureza e como a sociedade sofre impacto. O terceiro tema foi sobre saúde e o quarto tema, dessa semana, foi sobre economia. Então, na medida do possível, nós alinhávamos essas temáticas a nossa área e atuação, porque nós não podíamos passar um novo conteúdo. E nossa estratégia seria aliar essas temáticas a nossa área de conhecimento, trabalhando de forma indireta os nossos conteúdos, porque poucos alunos estão tendo acesso, ainda, à plataforma, muitos não têm acesso a internet em casa. Então, seria como se fosse injusto trabalhar novos conteúdos, já que a maioria ainda não tem esse acesso. [...]. (GD – PP3 sobre compreensão curricular, grifos nossos).

Para PP3, conforme excerto 12, o currículo é compreendido através de sua função de orientar o trabalho do professor e é reconhecido como um documento “maleável”, que tende a acompanhar as mudanças da sociedade, embora essa professora avalie que esse artefato foi afetado de forma determinante – “[...] o currículo é, justamente, um documento que orienta o trabalho do educador e ele deve

estar sempre em construção, se adaptando às mudanças da humanidade, mas acredito que nós nunca vimos isso de forma tão real como nesse momento [...]”. Novamente, há uma focalização na dimensão prática e processual do currículo enquanto documento que orienta o trabalho docente (BLIN, 1997; SACRISTÁN, 2010).

Após essa compreensão, essa profissional recorre aos eixos temáticos indicados pelo Estado. Para ela, os temas propostos pelo Estado estão, de algum modo, fundamentados nos Temas Transversais, da BNCC, e sustentados em uma acepção que contempla os conteúdos curriculares em uma perspectiva de relevância social – “[...] *esses temas eles foram baseados nos temas transversais de que trata a bncc e na página 19 desse documento diz que é necessário incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e que afetam [...]”*.

Em seu depoimento, ela reconhece que há um processo de alinhamento entre as temáticas indicadas e os conteúdos curriculares de sua disciplina que sustenta sua prática, pois houve certa resistência por parte dos alunos em acompanhar suas aulas – “[...] *Os alunos não queriam participar e ficavam nos questionando sobre os conteúdos que estavam sendo vistos em sala de aula, principalmente as turmas do terceiro ano. [...]”*. O seu relato também direciona para um ponto não identificado nos relatos dos demais participantes, como as tensões sociais que impactam no desenvolvimento desse currículo indicado pelo Estado, a exemplo das turmas do terceiro ano, que, supostamente, estariam interessadas em conteúdos curriculares que as auxiliariam no desempenho da prova do ENEM (SACRISTÁN, 2000).

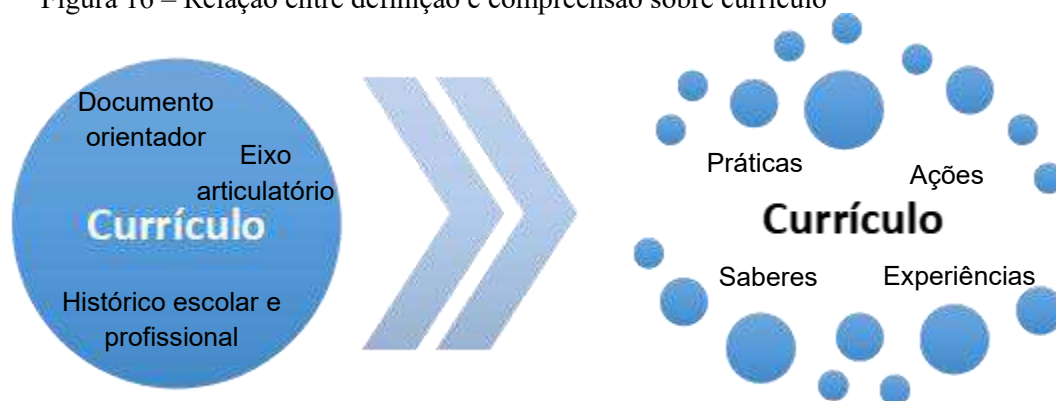
Em função dessa tensão social, essa professora reconhece uma alternativa na sua prática curricular que contempla o alinhamento entre o prescrito – advindo da proposta do Estado – e o emergente – decorrente do seu trabalho docente (TARDIF, 2010). Esse contexto prescrito e emergente é evidenciado quando PP3 avalia essa situação, como no exemplo – “[...] *alinhavamos essas temáticas a nossa área e atuação, porque nós não podíamos passar um novo conteúdo. E nossa estratégia seria aliar essas temáticas a nossa área de conhecimento [...]”*. Com base no seu conhecimento profissional, essa professora desenvolve uma estratégia possível – “[...] *aliar essas temáticas a nossa área de conhecimento, trabalhando de forma indireta os nossos conteúdos [...]”* – para promover o interesse dos alunos, sem desconsiderar a oferta curricular do Estado.

A colocação de PP3 tende a tangenciar com a dimensão entre currículo e prática docente, igualmente presente no relato dos demais colaboradores. No seu relato, essa visão é revelada através dos temas prescritos pelo Estado, que visam a auxiliar sua prática, mas que causam certo distanciamento dos tópicos curriculares que causam interesse nos alunos, particularmente, os que estão no último ano do ensino básico (SILVA, 2005). Como resultado, desenvolve estratégias que alinham saberes curriculares prescritos e emergentes para fundamentar sua prática.

As compreensões de PP1, PP3, PP5, PP6 e PP9, que se engajaram ativamente nas discussões curriculares no grupo de reflexão, direcionam para um reconhecimento do currículo como um artefato “prático” e “real”, mas “maleável” na presença de demandas emergentes (SACRISTÁN, 2000). Essa compreensão decorre de um amálgama de ações, experiências e vicissitudes vivenciadas por esses professores em um cotidiano laboral atípico, mas que, supostamente, não interfere na função curricular primária – orientar – apresentada pelo grupo, quando solicitamos as definições sobre currículo.

Conforme visto, os dados analisados indiciam uma representação profissional sobre currículo. Essa representação decorre da correlação estabelecida entre as definições e compreensões sobre esse artefato apresentadas pelos professores, que contemplam um processo de metarreflexão por parte desses participantes. Os dados investigados nesses dois momentos podem ser agrupados na Fig. 16:

Figura 16 – Relação entre definição e compreensão sobre currículo



Fonte: Autoria própria (2021).

Na Fig. 16, há pontos catalisadores em torno do tema “currículo”, os quais sistematizam as atribuições de sentido por parte do grupo docente em dois momentos. No primeiro, os professores exteriorizam uma percepção sobre o que é o currículo que

se assemelha ao discurso legitimado por instituições, conforme havíamos anunciado; no segundo, eles tendem a se apoiarem nas práticas e nas ações que realizam para descreverem o currículo, ainda que recorram ao conhecimento prévio no campo da definição, quando do período de “experimentação” do ensino remoto.

Através dos dados analisados, nesta seção, as reflexões apresentadas sobre currículo por esses professores apontam para o reconhecimento de representações sobre esse artefato que ultrapassam discursos prescritivos e institucionais, ainda que os professores, em algum momento, evoquem as imagens do Estado (Eixos Temáticos, BNCC) e das Instituições Escolares (PPPs, currículo formal e currículo oficial). Essas representações sobre o currículo não parecem ser o que dada instituição legítima, mas o que o profissional reconhece como significativo, através de sua prática laboral (BLIN, 1997).

Essas representações parecem que partem da função – orientar a atuação docente – e do valor – espaço símbolo do sistema escolar – que integram a compreensão sobre o currículo para o grupo em questão (BLIN, 1997; JODELET, 2001). As significações atribuídas a esse artefato – “adaptativo”, “prático”, “real”, “maleável” etc. – leva-nos a indiciar uma representação profissional sobre o currículo que é conascente ao ensino remoto, ainda em fase de maturação para o grupo docente (JODELET, 2018).

Conforme indiciado nos relatos dos professores, essa representação profissional sobre currículo se manifesta imbuída às ações e práticas docentes realizadas sob caráter emergencial, em função da implantação do ensino remoto como uma alternativa de continuação dos processos de ensino-aprendizagem presenciais. Nesse quadro, o currículo é (re)conhecido, enquanto um fenômeno representativo, através de um processo de “adaptação” da prática docente para corresponder às demandas escolares no cenário pandêmico, sob caráter igualmente emergencial.

Com base nos relatos dos professores, a representação profissional que emerge de suas colocações indicia um currículo emergencial, que ora é evocado através de um currículo prescrito – instituições escolares e Estado –, ora por meio de um currículo emergente – cotidiano docente. Enquanto um artefato adaptativo, esse currículo emergencial aparenta ressignificar-se através de cada prática profissional e busca corresponder aos anseios e às demandas institucionais no cenário pandêmico (OLIVEIRA, 2016).

Em linhas gerais, parece ser um currículo que se corporifica em uma dimensão funcional do processo educativo (BLIN, 1997), do que é possível de ser realizado naquele momento de distanciamento social. Isso posto, é marcado pela praticidade e pela aproximação ao trabalho real do docente. Essa situação justifica a qualificação “emergencial”, vinculada ao ensino remoto, pois decorre de práticas e ações que são exequíveis pelos professores em um contexto de desalento socioprofissional.

Conforme visto na análise dos dados, o processo de ancoragem e objetivação dessa representação sobre o currículo parece decorrer das colocações dos professores em dois momentos. No primeiro momento, recorrem a representações curriculares legitimadas por instituições e que circulam nos espaços socioprofissionais, talvez por uma possível tentativa de não se distanciarem do que é consolidado nesses campos (PEDRA, 1997); no segundo, recorrem a própria prática docente que realizam no contexto de transição das aulas para descreverem o currículo. Parece emergir uma percepção cognitivo-discursiva que pode ser designada pela figura de um “andaime”, dado que os dois momentos, de algum modo, se complementam, pois o segundo (currículo compreendido através da prática) não aparenta estar deslocado do primeiro (currículo definido como artefato que orienta a prática).

Nessa composição representacional, os professores aparentam recorrerem a prática docente como uma forma de atribuição de significância ao currículo, partindo de suas experiências e vivências. Esse processo de composição da representação sobre currículo como uma prática emergencial, em função do contexto descrito pelos professores, pode ser caracterizado através da metáfora da “luz opaca”, expressa no depoimento de PP1 e legitimada pelos demais participantes do grupo.

Em face desse reconhecimento, essa representação profissional sobre o currículo como uma prática emergencial pode ser apreendida enquanto uma percepção do grupo com base nos juízos de valores tecidos a partir das posições que ocupam como trabalhadores (BLIN, 1997; JODELET, 2001). Configura-se como um saber circunscrito elaborado na interação grupal, resultante de uma tessitura coletiva, para aludir à colcha de retalhos apresentada por um dos participantes, no entusiasmo de compreender o modo de ensino que se instaurava naquele período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto.

Na seção seguinte, o indiciamento dessa representação profissional sobre o currículo parece ser reforçado quando os professores refletem sobre a ausência de

documentos orientadores e legitimadores de suas práticas, neste contexto pandêmico. Essa discussão será aprofundada na sequência.

3.2 “Quarto escuro”: percepções sobre o (não)currículo no ensino remoto

Conforme identificado na seção anterior, o grupo de participantes apresenta definições e compreensões sobre o currículo, através das quais foi possível indicarmos uma representação profissional desse artefato como uma prática emergencial, associada ao cenário de implementação do ensino remoto. Essa representação profissional sobre o currículo, decorrente de dois momentos – definição e compreensão –, aparenta ser reforçada quando os professores percebem a ausência de documentos curriculares para orientar e legitimar suas práticas em um contexto educacional específico.

Ao se reunirem para refletirem sobre o cotidiano escolar que se instaurava no contexto pandêmico (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), os participantes desta pesquisa teceram colocações sobre questões que nos levam a indicarmos um (não)currículo. Isto é, uma percepção sobre o currículo que emerge das contribuições desses sujeitos ao vivenciarem o cenário de transição do ensino presencial ao ensino remoto. Esse (não)currículo pode ser desvelado quando os professores exteriorizam suas vivências sobre a configuração da dinâmica do ensino remoto, de modo a contemplar questões que envolvem planejamento, avaliação, interação e face privada e pública da classe profissional, em um quadro desregulador de ações sociais e profissionais. Vejamos os excertos que seguem:

Excerto 13:

[...] Aqui no Estado não aconteceu um levantamento do corpo docente e do corpo discente, pois quase que imediatamente nós recebemos um link através das coordenações e das gestoras para fazer uma formação para ser feita em uma semana, que não teve nada a ver com o contexto que estamos vivendo agora. Foi tudo muito rápido, abrupto e logo após os alunos entraram nesse contexto. Então, professor e aluno no mesmo barco com as mesmas angústias, fora as deste momento da quarentena. Vários problemas estão acontecendo. Como uma professora falou, a questão da preparação das aulas, do material. Eu tenho que ter um olhar diferente do ensino presencial para a educação a distância. Eu estou sentindo isso: olha, para não ficar parado, vamos trabalhar com educação remota. O estado basicamente começou assim, não começou com um diagnóstico do que ele tinha e o que iria fazer a partir disso [...] Outra coisa também que eu tenho verificado, pelo menos no meu contexto da minha escola, é a questão das regras,

porque a educação remota como educação a distância requer disciplina, cronograma e você tem que estar muito atento. Eu tenho o meu espaço reservado para estudar, para fazer minhas videoconferências e preparar minha aula. Está tudo aqui e eu preparei uma agenda semanal para mim, porque eu também sou dona de casa, sou professora, sou mãe e tudo mais. [...] Ou a gente organiza ou não dá certo e para o adolescente isso é muito difícil. [...] (GD – PP2 sobre percepção curricular, grifos nossos).

No excerto 13, PP2 reconhece problemas que contemplam a classe profissional no contexto pandêmico, como as questões que tangenciam o planejamento didático e o modo de ensino emergente. Esses pontos resultam de sua percepção sobre um (não)currículo. Apesar de reconhecer a necessidade de modificar sua atuação para essa nova realidade – “[...] *Eu tenho que ter um olhar diferente do ensino presencial para a educação a distância.* [...]”, essa professora avalia que o Estado realizou uma transição rápida na implementação do ensino remoto e aparenta não considerar as singularidades desse “novo” modo de ensino – “[...] *não começou com um diagnóstico do que ele tinha e o que iria fazer a partir disso* [...] –, o que parece implicar na sua condição profissional e na forma como percebe o (não)currículo nesse contexto (BLIN, 1997).

Subjacente a essa percepção curricular, PP2 aparenta reconhecer a necessidade de um documento que aponte diretrizes para esse processo de ensino imposto (GOODSON, 1995). Na sua concepção, o modo de ensino em que está atuando se diferencia de outras modalidades de ensino tecnológico-digital, ainda que compartilhem aspectos semelhantes, e demanda certo acordo didático para o desenvolvimento das ações pedagógicas – “[...] *a questão das regras, porque a educação remota como educação a distância requer disciplina, cronograma e você tem que estar muito atento.* [...]”.

Além de perceber questões concernentes à configuração do modo de ensino emergente, que geralmente são dispostas em um documento curricular, PP2 tende a indiciar uma percepção recorrente na visão dos demais colaboradores. Esse reconhecimento é evidenciado na ausência de um documento curricular que prescreva os limites entre a face pública (espaço familiar) e a face privada (espaço profissional), conforme disposto em seu relato – “[...] *eu também sou dona de casa, sou professora, sou mãe e tudo mais.* [...] *Ou a gente organiza ou não dá certo* [...]”. Na sua visão, a desorganização promovida por esse (não)currículo aparenta promover um cenário de

desgaste na sua atuação profissional, pois aglutina demandas da esfera pessoal e da esfera profissional.

Conforme indiciado na fala de PP2, o (não)currículo parece ser captado na ausência de um documento curricular que prescreva a configuração do modo de ensino – “questão das regras”, “disciplina”, “cronograma” – e as faces públicas e privadas – “sou dona de casa”, “sou professora” – dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – “[...] *professor e aluno no mesmo barco com as mesmas angústias, fora as deste momento da quarentena.*” Em função da ausência desse currículo prescrito, esse cenário pode ocasionar aos professores em atuação um contexto de sobreposição de tarefas domésticas e profissionais, alinhado ao quadro epidemiológico da COVID-19, composto por sensações de insegurança no campo social e profissional.

Esse cenário de sobreposições de funções e ausência de limites de/para preservação da face pessoal e profissional, indiciado através da fala de PP2, é ampliado pelas reflexões de PP5. Para esse professor, o (não)currículo é percebido na sua forma de interagir com os alunos, na condição de preparar e ministrar aulas, bem como pelo contexto de cobrança e ausência de limites entre vida pública e privada. Vejamos:

Excerto 14:

[...] Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos, porque acredito nessa questão de conquista dos alunos, pois a partir do momento em que você conquista tem eles próximos a você. Você consegue fazer um excelente trabalho, as aulas se tornam mais participativas e sempre tento nas minhas aulas ser o mais dinâmico possível e como tenho quase 200 alunos, eu tenho uma facilidade muito grande de gravar nomes. Eu estava quase gravando quando esse distanciamento social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias com atividades. Tivemos que refazer tudo. Nós passamos 1 dia, acho que 17 de março de 2020, a manhã inteira pesquisando, remotando e replanejando e mandamos. Quando nós chegamos na quarta feira, dia 18, para finalizar algumas situações, a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais. Começamos a nos organizar para a gravação de aulas. Aqui, no estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período. Foram contratadas algumas plataformas digitais e tivemos até algumas formações remotas, mas não conseguimos acompanhar essas plataformas. Ficamos com o g suite e toda a plataforma da google, com o google meet e google agenda, porque a escola já

trabalhava com isso. [...] Imagine montar a aula: ver como é isso, como é que vai gravar, se eu gravo da minha casa ou se monto uma estrutura no colégio. Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o gogle_meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes. As aulas remotas têm funcionado, mas o meu sentimento é que eu gosto muito de olhar no olho do aluno e naquela tela do google meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados. A gente sabe que, olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check. Têm muitos alunos que dizem que estão com problemas no microfone, eu não sei se eles estão realizando as atividades que estão sendo passadas no livro_didático, pois tem aluno que nem está entrando [...] Eu tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial, porque tocou o sinal, tem um tempo de troca de aula para outra e tem que organizar a sala para poder começar a aula, ou seja, não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas. A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado. O que mais me angustia é que eu recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo, mas agora soube que semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas. Então, imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir. [...] O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo, porque nós estamos nas nossas casas, como uma professora falou, e temos filhos, nossas obrigações, nossas ocupações e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...] (GD – PP5 sobre percepção curricular, grifos nossos).

Conforme disposto no excerto 14, PP5 inicia seu depoimento relatando ações que, aparentemente, configuram a sua rotina profissional, quando do contexto de início do ano escolar letivo. Nessa seara, destaca o plano de ensino e o processo de interação com os alunos como fatores determinantes para conquistá-los, de modo a obter um funcionamento profícuo da sua prática durante a agenda escolar – “[...] *Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos [...] as aulas se tornam mais participativas e sempre tento nas minhas aulas ser o mais dinâmico possível [...]*”. Da sua fala, inferimos que esses pontos possuem interfaces com uma representação sobre o currículo, seja prescrito, seja emergente, pois esse artefato orienta no planejamento

escolar e é representativo das dinâmicas estabelecidas entre os atores educacionais (MACEDO, 2013).

Nesse momento de aproximação inicial com os alunos, esse participante relata que foi surpreendido quando uma das medidas para atenuação da pandemia de COVID-19 foi adotada, visto que afetou seu *habitus* profissional – “[...] *estava quase gravando [os nomes dos alunos] quando esse distanciamento_social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola [...]*”. Na sua percepção, o contexto pandêmico parece surgir como uma imposição que demandou a interrupção das atividades escolares presenciais, ainda que, naquele momento, a compreensão era a de que esse cenário não ultrapassaria 15 dias letivos – “[...] *e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias [...]*” –, a partir da sugestão por parte da coordenação escolar de realizar um planejamento de atividades que correspondesse a esse período.

Esse quadro de suspensão de atividades presenciais parece implicar na necessidade de um replanejamento das atividades curriculares da escola. Após o recebimento do material, a coordenação escolar sugere uma outra condução didática através de aulas gravadas, motivada, possivelmente, pelo agravamento da pandemia no Brasil – “[...] *a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais.*”

O ensino remoto parece decorrer de uma ação desse (re)arranjo curricular. Para PP5, após antecipação das férias docentes por parte do Estado, o processo de “montagem” de aulas remotas resulta de estratégias pedagógico-didáticas e da adoção de uma plataforma digital já conhecida pelos professores, para colocar em prática o ensino remoto – “[...] *Aqui, no estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período [...]* Ficamos com o g_suite [...] *porque a escola já trabalhava*”.

O reconhecimento dessa plataforma – G Suite – como alternativa de manutenção das aulas remotas parece não se afastar de práticas curriculares realizadas por esse professor, no contexto de ensino presencial, à medida que aparenta ressaltar dada compreensão profissional por parte da coordenação para com os atores educacionais – “[...] *Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o gogle_meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes.*”

Na sua avaliação pessoal, essa prática curricular aparenta corresponder aos anseios de professores e alunos, ainda que parcialmente. Apesar disso, PP5 percebe certo afastamento na sua forma de interagir com os alunos, isto é, de sentir o “olho no olho” – “[...] *As aulas remotas têm funcionado, mas o meu sentimento é que eu gosto muito de olhar no olho do aluno e naquela tela do google meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados.*”. Para ele, essa relação de interagir face a face possibilita obter um *feedback* por parte do aluno, por meio do qual é possível saber se ele está acompanhando os conteúdos curriculares ou não, além da dimensão humana que compõe o processo de ensino-aprendizagem – “[...] *olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check.*”

Além da ausência desse retorno por parte dos alunos, PP5 avalia que o funcionamento da aula presencial difere da aula remota *on-line*, não somente pela ausência de interação física entre os sujeitos, mas pela forma de configuração da sua atuação. Na sua visão, o dinamismo que integra a sua atuação nesses dois contextos é afetado, pois as ações curriculares que são realizadas presencialmente e remotamente são divergentes – “[...] *tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial [...] não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro [...]*”. Para ele, o planejamento de aula no ensino presencial parece contemplar uma carga de hora aula diluída por questões externas – intervalo entre aulas, organização das salas etc. –, mas, no ensino remoto, esse planejamento aparenta demandar uma atuação durante a hora aula integralmente, possivelmente motivada pela ausência desse (não)currículo específico.

Associado a esse contexto de funcionamento do ensino remoto, esse professor ressalta uma mudança na condução das aulas remotas inicialmente proposta pela escola. Para PP5, essa alteração é um fator que lhe causa angústia, pois ministrar aulas na condição de ensino remoto com o horário e a composição das turmas das aulas do ensino presencial é visto como algo dificultoso – “[...] *imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir [...]*”, conforme vislumbrado na sua avaliação sobre o planejamento de aulas no ensino remoto – “[...] *recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse*

manejo, mas agora soube que semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas [...]”.

A presença desse (não)currículo parece reforçar também a opacidade de limites entre o ser professor e o ser familiar, assim como indiciado na fala de PP2. No depoimento de PP5, ele aparenta se sentir inibido no momento de sua atuação profissional, uma vez que o espaço da sua aula é ampliado ao ser vivenciado por outras pessoas – “[...] *e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas [...]*”. A figura evocada para representar esse contexto é a de um *reality show*, pois, na sua avaliação, há um processo de autoconsciência com relação ao modo de falar e de se comportar, em função dessa ampliação de sujeitos envolvidos na aula – “[...] *A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado.*”

Esse contexto de inibição, representado pela imagem do programa televisivo *Big Brother*, é reforçado quando PP5 discorre sobre dado descompasso na recepção por parte dos pais/responsáveis pelos alunos. Na sua visão, há certa angústia nesse ato de tentar não expor sua vida familiar na condução do ensino remoto, muito embora as aulas remotas sejam realizadas, na maioria das vezes, no entremeio da dinâmica familiar dos professores – “[...] *O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo, porque nós estamos nas nossas casas [...] e temos filhos, nossas obrigações, nossas ocupações e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...]*”. Desse ponto, essas questões parecem se somar ao quadro pandêmico, incorrendo na atuação desse professor.

Conforme indiciado na colocação de PP5, há reflexões que, de algum modo, permeiam um currículo, o qual é percebido, nesse caso, a partir de sua ausência na dinâmica do ensino remoto. No depoimento desse professor, esse (não)currículo é sentido pela configuração da dinâmica das aulas presenciais e remotas – dinamismo, planejamento, organização e carga horária –, pelo modo de interagir com os alunos – “olho no olho” – e pelas barreiras opacas que se diluem entre a vida pública e privada – “*Big Brother*” –, além da carga traumática imposta pelo contexto pandêmico.

Assim como identificado nas colocações de PP2 e PP5, PP3 discorre sobre a configuração do ensino em um contexto emblemático para o desenvolvimento e a

manutenção de aulas. Para ela, a problemática se volta ao processo de avaliação e participação e ao contexto de cobrança, que corroboram com a sobreposição de atividades relatada pelos demais colaboradores. Na sua percepção:

Excerto 15:

[...] tem a questão também da avaliação. Como havia falado, como avaliar esses alunos, porque nós não podemos nem sequer colocar uma nota na atividade. Os alunos não se sentem na obrigação de participar e de fazer as atividades, já que elas não contam para nota. [...] nos últimos dias estamos sendo muito cobrados. Fazemos de tudo para motivar os alunos a participar. No entanto, muitos alunos não têm os meios disponíveis, outros não querem participar mesmo, pois não tem avaliações formais. Só fazia praticamente 2 meses que eu estava na escola, ainda de certa forma me adaptando, porque é uma escola integral, então um modelo totalmente novo, porque a escola dá a escolha sobre o que pregar na rede estadual de ensino. Sempre valorizei a tecnologia e, como disse, a escola que eu trabalho valoriza as práticas inovadoras, que trazem dinamismo para a aula. [...] Eu me sinto muito representada na fala de pp2 e de pp6 sobre essa cobrança, acho que foi de pp4 também, que nós estamos tendo a respeito da participação dos alunos, de entregar as coisas em dia, de ter uma grande, podemos dizer, uma grande participação de todos os alunos da rede. Então, por exemplo, nós tivemos uma formação, que foi dita de última hora que nós iríamos fazer e disseram praticamente no mesmo dia. Nós tivemos essa formação do google_sala_de_aula e em menos de 1 semana nós tínhamos que terminar, porque na outra já iria começar essas aulas online. Então, de certa forma, desde o início das discussões fomos muito cobrados e agora ainda mais. Eu estou com essa cara aqui cheia de olheiras porque passei o fim de semana inteiro fazendo programas estratégicos, como foi dito aqui, os roteiros. Os dias de postagem de tudo é na segunda-feira, então tenho que passar o fim de semana inteiro trabalhando. Sou cobrada também para que todos os alunos participem do desafio nota mil de redação. Eles cobram muito essa participação dos alunos e não percebem que muitos ainda não se adaptaram ao uso das tecnologias e sequer têm internet para poder estar na aula. Eu me senti contemplada quando eles disponibilizaram essa formação, porque eu não conhecia ainda, de forma excessiva, como usar o google_sala_de_aula, mas ao mesmo tempo eles cobraram muito e estão cobrando muito. É como se os alunos não conseguem, a culpa é nossa. Então, toda semana, quase todos os dias, tenho enviado mensagens para eles no whatsapp, incentivando diariamente, mesmo assim, se eles não participarem e não fizerem as atividades, é como se nós não fôssemos suficientes ou melhor. A culpa é nossa por eles não estarem participando, resumindo, é o sentimento que eu estou sentindo nesses dias [...] (GD – PP3 sobre percepção curricular, grifos nossos).

Em seu depoimento, PP3 discorre sobre os processos de avaliação e de participação de alunos no ensino remoto, os quais, aparentemente, estão interligados. Para essa professora, uma das questões do (não)currículo do ensino remoto é a

ausência de diretrizes para avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos, uma vez que, supostamente, ela não pode atribuir notas – “[...] *tem a questão também da avaliação. Como havia falado, como avaliar esses alunos, porque nós não podemos nem sequer colocar uma nota na atividade.*” Ao não realizar atos dessa natureza apreciativa, essa situação parece implicar no retorno dos alunos, conforme reconhecido por essa professora – “[...] *Os alunos não se sentem na obrigação de participar e de fazer as atividades, já que elas não contam para nota.*” Dessa fala, a avaliação pode ser concebida como um dos eixos centrais do currículo, por meio do qual se integra um dos “acordos didáticos” entre professores e alunos (MACEDO, 2013).

O depoimento de PP3 parece transparecer um cenário problemático, quando esse acordo didático não é regularmente definido entre esses atores. Na visão dessa professora, ainda que realize ações com a finalidade de motivá-los, os alunos não estão participando do ensino remoto, seja pela ausência de avaliações formais, seja pela indisponibilidade de aparato tecnológico-digital – “[...] *Fazemos de tudo para motivar os alunos a participar. No entanto, muitos alunos não têm os meios disponíveis, outros não querem participar mesmo, pois não tem avaliações formais [...]*”. Para essa professora, a questão da participação dos alunos se torna um fator de cobrança por parte das instituições de ensino.

Em consonância com o exposto pelos demais professores, PP3 corrobora o cenário de cobrança decorrente desse (não)currículo. Ao mencionar que compartilha das falas desses participantes, aponta que a ausência de participação dos alunos é motivo de cobrança por parte da escola, assim como pela demanda de encaminhar as atividades escolares no prazo estabelecido – “[...] *me sinto muito representada na fala de pp2 e de pp6 sobre essa cobrança, acho que foi de pp4 também, que nós estamos tendo a respeito da participação dos alunos, de entregar as coisas em dia [...]*”.

Ainda que, supostamente, esse (não)currículo se volte a processos formalmente avaliativos, há indícios de ações que visam a manutenção de aulas e do vínculo estabelecido entre alunos e professores (GOODSON, 1995). Apesar desse reconhecimento, PP3 aponta que há sujeitos que não possuem as condições – físicas, mentais e/ou econômicas – para acompanhamento das aulas remotas – “[...] *Eles cobram muito essa participação dos alunos e não percebem que muitos ainda não se adaptaram ao uso das tecnologias e sequer têm internet para poder estar na aula.*” Ao mesmo tempo, discorre sobre as demandas externas ao currículo, como a

participação de alunos em exames de avaliação – “[...] *Sou cobrada também para que todos os alunos participem do desafio_nota_mil_de_redação [...]*”. Com base na situação descrita em sua fala, aparenta ser problemático almejar uma “grande participação de todos os alunos da rede” nas aulas remotas e em exames de avaliação, particularmente para o contexto de atuação dessa professora (SACRISTÁN, 2010).

Esses fatores de desgastes podem ser evidenciados na ausência de limites na carga horária de atuação dessa professora. No seu depoimento, ela reconhece que passou o período de final de semana, que normalmente seria de seu descanso profissional, trabalhando na produção das práticas curriculares indicadas pela escola – “[...] *estou com essa cara aqui cheia de olheiras porque passei o fim de semana inteiro fazendo programas estratégicos [...] os roteiros. Os dias de postagem de tudo é na segunda-feira, então tenho que passar o fim de semana inteiro trabalhando.*” Essas práticas curriculares – “programas estratégicos” e “roteiros” – são uma forma de planejamento das aulas remotas, mas, associadas às demandas familiares e profissionais, essa organização tem ocupado o final de semana dessa professora, incorrendo na sua fisionomia física – “[...] *estou com essa cara aqui cheia de olheiras [...]*”.

Esse contexto de cobrança parece implicar, com igual valor, na saúde mental de PP3. Para ela, essa atmosfera de demandas acarreta em uma visão de culpabilização sobre si mesma, ainda que converse com os alunos de forma recorrente, via contato pessoal, na tentativa de motivá-los a participarem das aulas remotas – “[...] *tenho enviado mensagens para eles no whatsapp, incentivando diariamente, mesmo assim, se eles não participarem e não fizerem as atividades, é como se nós não fôssemos suficientes ou melhor. A culpa é nossa [...]*”. Da sua fala, essa atmosfera de autocobrança – “como se nós não fôssemos suficientes ou melhor”, “a culpa é nossa” – parece implicar na sua forma de atuar como profissional, à medida em que contempla um (não)currículo na condução de suas aulas.

No depoimento de PP3, o (não)currículo é indiciado quando discorre sobre avaliação e participação de alunos, assim como pelo quadro de cobranças por parte da instituição escolar. Com base no seu relato, a ausência de um currículo que prescreva métodos avaliativos aparenta incorrer na participação dos alunos, pois esses não se sentem implicados no acompanhamento das aulas remotas, além daqueles que não possuem os recursos disponíveis para tal. Além disso, em função das cobranças da escola, há uma atmosfera de autocobrança com relação à prática que realiza. Essas

questões – avaliação e participação – são fatores determinantes do estabelecimento de um currículo, quando esse artefato orienta as ações docentes e a configuração do ensino. Na situação descrita por PP3, esse (não)currículo evidencia um contexto de cobrança, o qual promove situações de desgastes físicos e emocionais.

Consoante ao quadro descrito pelos demais participantes, PP4 ressalta a ausência de um currículo que norteie sua prática, ao mesmo tempo em que parece demonstrar a necessidade de um documento disponibilizado por entidades oficiais para o contexto de ensino remoto. Vejamos:

Excerto 16:

[...] Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação como um todo no Brasil e a partir dele as secretarias possam se articular. O mec disse que os dias letivos previstos na ldb poderiam sofrer alterações devido às situações de emergência, mas no mesmo ponto eles colocaram que as 800 horas de aula não deveriam ser alteradas. Ficou o questionamento: como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? Ficou essa angústia muito grande nos professores. A prefeitura fez um documento considerando essa possível aceitação, visto que o governo do estado também publicou algo relativo a isso. Somos profissionais da educação e como qualquer profissão a gente não pode admitir nenhum tipo de exploração após a pandemia, visto que estamos em casa não por uma questão de querer e é preciso considerar que isso seja um trabalho nesse momento. Eu creio que o mec vai aprovar, mas está tudo muito incerto, tênue e complicado nesse momento. Até porque eles defendem a educação remota e a educação a distância, se não aprovarem a redução da carga horária, eu acho até uma forma de perseguição, porque como é que eles estão a favor dessa educação a distância e vão reprovar algo que vai de encontro? [...] a gente não sabe como é que vai ser. O mec não diz nada, não fala nada, então, é muito preocupante isso. Algumas prefeituras e o estado nortearam algumas ações, mas que entram na questão do trabalho profissional do professor, se a gente está fazendo muita coisa que não será validada e utilizada para contabilizar trabalho depois da pandemia, se a gente também está deixando a desejar, porque quando a escola voltar, não vai dar tempo suprir tudo. Então, essa questão político social está muito pesada. Essa questão político social está muito relevante e está todo mundo em um quarto escuro. Eu acho que as instituições privadas também, mas em outro contexto. Hoje eu estou me sentindo em um quarto escuro, que eu não sei se estou trabalhando demais, não sei se estou sendo escravizada, não sei se estou trabalhando de menos, não sei como será depois, como é que vão ser essas 800 horas. (GD – PP4 sobre percepção curricular, grifos nossos).

Conforme excerto 16, PP4 avalia as implicações da ausência de um currículo prescrito, designado pela noção de “documento oficial”, para orientar e legitimar a atuação docente nesse momento. Em sua fala, essa ausência de uma diretriz normativa impulsiona a oposição de alguns professores efetivos para atuarem nesse “novo” modo de ensino – “[...] *Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação como um todo [...]*” –, o que tende a promover uma conjuntura educacional operacionalizada por tensões e desconfianças na classe profissional, tanto com relação à atuação (o que ensinar, como ensinar e como avaliar) quanto à validação desta ação.

Essa conjuntura aparenta ser reforçada pelo silenciamento de entidades educacionais oficiais – “[...] *O mec não diz nada, não fala nada [...]*” –, como indiciado na fala de PP4. De igual modo, é potencializada pelas demandas do contexto pandêmico e pela ausência desse documento curricular, ainda que o conhecimento de “documentos oficiais” – como LDB, PCNs, OCEM, BNCC, PPPs, currículos municipais e estaduais etc. – faça parte do exercício da profissão e seja determinante em suas atuações, mas em um outro contexto de ensino-aprendizagem. Tal cenário, na percepção de PP4, desestabiliza não apenas o processo de ensino, mas também o reconhecimento dessa atuação em um momento de ruptura de laços socioprofissionais – “[...] *como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? [...]*”.

Ao refletir sobre a legitimação de suas práticas, PP4 evoca imagens representativas da esfera profissional, como a Prefeitura e o Governo do Estado em que atua – “[...] *A prefeitura fez um documento considerando essa possível aceitação, visto que o governo do estado também publicou algo relativo a isso.*” Na sua concepção, a ausência desse documento curricular implica não somente no reconhecimento da atuação da classe, mas aparenta descortinar situações de cobrança durante e após o contexto pandêmico – “[...] *a gente não pode admitir nenhum tipo de exploração após a pandemia, visto que estamos em casa não por uma questão de querer e é preciso considerar que isso seja um trabalho nesse momento.*”

Conforme vislumbrado na fala de PP4, inferimos que há uma relação íntima entre o (não)currículo e o trabalho docente. Essa relação compreende a função orientadora do currículo e se amplia no sentido institucional, pois, na avaliação dessa

colaboradora, parece contemplar um caráter legal de sustentação de direitos e deveres dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Desse ponto, o (não)currículo torna-se representativo dos papéis institucionalmente prescritos pelo sistema escolar ao fazer-se presente através de uma lacuna (BLIN, 1997). A ausência desse “currículo oficial” soma-se ao quadro de desalento instaurado pela COVID-19, incorrendo na esfera profissional dos professores em atuação – “[...] *está tudo muito incerto, tênue e complicado nesse momento [...] Ficou essa angústia muito grande nos professores.*”

Nas suas últimas colocações, a ausência de um currículo prescrito é ancorada e objetivada pela imagem de um “quarto escuro” – “[...] *está todo mundo em um quarto escuro.*” Aparentemente, essa simbolização sumariza o contexto de mal-estar descrito no relato de PP4 e vivido pelos demais professores do grupo, pois reitera o quadro de sobreposição, cobrança e incerteza vivenciado por esses participantes da pesquisa – “[...] *estou me sentindo em um quarto escuro, que eu não sei se estou trabalhando demais, não sei se estou sendo escravizada, não sei se estou trabalhando de menos, não sei como será depois, como é que vão ser essas 800 horas.*” Com igual valor, essa disposição imagética reitera a atmosfera de insegurança que compreende a sua atuação, pois essa professora não sabe se está trabalhando muito ou pouco, bem como não tem conhecimento sobre as 800 horas de trabalho previstas pela LDB, nem como o processo de ensino será após esse cenário.

Essa percepção do “quarto escuro” pode ser vista como sistematizadora do sentimento do grupo ao ressaltar o contexto de incerteza, que aparenta acompanhar a classe profissional em atuação. Especificamente, pelo cenário de sobreposição de funções, de cobranças e de não saber se suas ações enquanto profissional serão validadas – “[...] *se a gente está fazendo muita coisa que não será validada e utilizada para contabilizar trabalho depois da pandemia [...]*” –, associado ao quadro de desalento decorrente da pandemia de COVID-19 (BIRMAN, 2020; BLIN, 1997).

Do depoimento de PP4, indicamos um (não)currículo que parece emergir da necessidade de um currículo prescrito. Através do seu relato, esse (não)currículo é percebido através da ausência de um “documento normativo nacional”, que não somente aponte diretrizes para o ensino remoto, mas que regulamente as ações que são realizadas pelos professores (GOODSON, 1995). E, com igual valor, um documento curricular que aponte os limites entre a face privada e pública da classe, para que este contexto de atuação docente no ensino remoto não cause maiores desgastes nos professores.

Conforme analisado nas contribuições de PP2, PP3, PP4 e PP5, que reverberam nas colocações dos demais participantes do grupo reflexivo, há indícios de uma face representacional do currículo enquanto artefato representativo. Essa face, emergente da percepção desses professores sobre a ausência curricular no ensino remoto, pode ser identificada como um (não)currículo, para remeter ao contexto educacional descrito na fala deles.

Com base no disposto nos depoimentos desses participantes, a ausência de um documento curricular implica na condução e na validação das aulas remotas, o que parece reiterar a representação profissional sobre currículo indiciada na seção 3.2. Ao se reportarem a esse quadro de ausência, os professores evidenciam situações problemáticas que perpassam desde a configuração do ensino – planejamento, organização, avaliação, carga horária, interação, limites entre face pública e privada – até o reconhecimento – legitimação legal – de suas práticas profissionais. Isto posto, indicamos um (não)currículo subjacente às reflexões desses sujeitos sobre suas atuações docentes no ensino remoto, o que, de algum modo, pode ser visto como uma dimensão da representação profissional indiciada na seção anterior.

Da percepção desse (não)currículo, depreendemos um artefato que parece se constituir através do alinhamento de duas dimensões representacionais percebidas na ausência (BLIN, 1997). Na primeira, contempla um espaço simbólico da instituição escolar, na qual esse artefato orienta e prescreve ações – conteúdos e avaliação, por exemplo; na segunda, ocupa um papel institucional e ideológico, na condição de representante da(s) instituição(ões) escolar(es) e/ou do Estado, através dos quais tem a predisposição de regulamentar espaços de atuação e legitimar as práticas laborais exercidas pelos trabalhadores.

Essas dimensões são (inter)faces que compreendem funções do currículo para o grupo docente (BLIN, 1997), percebidas quando esses participantes problematizaram um (não)currículo nas sessões do grupo de reflexão. O processo de ancoragem e objetivação desse (não)currículo pode ser viabilizado através da figura do “quarto escuro”, apresentada por PP4, pois encadeia as percepções apresentadas pelos professores, ou seja, torna-se representativa da composição do (não)currículo. Essa figura representativa sumariza o contexto de desalento, insegurança, cobranças, sobreposição de funções e ausência de documentos curriculares que orientam e legitimam práticas profissionais.

Sob esse ângulo, compreendemos que esse (não)currículo tende a reforçar a representação profissional sobre o currículo como uma prática emergencial, indiciada na seção 3.2. Em função dessa compreensão, os indícios que constituem o “currículo como prática emergencial” e o “(não)currículo” podem ser concebidos como dimensões indissociáveis de um mesmo artefato – currículo.

Na seção a seguir, sistematizamos a análise realizada a partir do que foi indiciado nas reflexões dos professores sobre currículo, considerando os fundamentos teóricos e os objetivos desta pesquisa.

3.3 Síntese Analítica

Conforme analisado nas seções 3.1 e 3.2, desvelamos representações profissionais sobre currículo subjacentes às colocações dos participantes da pesquisa. Essas representações decorrem de um processo de (meta)reflexão que aglutina as definições, compreensões e percepções apresentadas por professores atuantes na fase inicial do contexto pandêmico, quando do período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto, com base no direcionamento da pré-leitura disponibilizada pelo *software* IRaMuTeQ.

Sendo as representações constituídas por percepções, avaliações, valores, experiências etc., identificamos uma representação profissional sobre o currículo, conascente ao ensino remoto, no momento em que os professores estavam estimulados a compreenderem a situação laboral que os circundava (JODELET; 2018; MOSCOVICI, 2007). Ao refletirem sobre esse “novo” cotidiano profissional, observamos que os participantes desta pesquisa destacaram pontos que tangenciam com a estrutura, convenção, avaliação e (re)descrição do currículo enquanto eixo articulatório da dinâmica escolar, situando-o em um cenário educacional específico (BLIN, 1997).

Com base nas reflexões do grupo docente, indicamos uma representação profissional sobre o currículo que pode ser qualificada como uma prática emergencial, para remeter ao ensino remoto emergencial. Quando são convidados a refletirem sobre esse artefato no período de transição das aulas, os participantes da pesquisa descrevem suas práticas docentes, ainda que, em algum momento, recuperem as definições apresentadas sobre currículo. Em função dessa descrição, o processo de ancoragem e objetivação dessa representação aparenta estar fundamentado nas

práticas realizadas pelos professores no contexto pandêmico. Isto é, uma acepção em que “currículo” e “prática” aparentam confundir-se, dada aproximação estabelecida nos relatos dos participantes.

A representação do currículo como prática emergencial, indiciada nos relatos dos professores nos momentos de definição e compreensão curricular, parece ser reiterada quando esses participantes percebem a ausência de documentos curriculares destinados ao ensino remoto. A imagem de um (não)currículo emerge como uma das faces determinantes dessa representação profissional, como se fossem dimensões composicionais de um mesmo artefato representativo, ao amalgamarem significações decorrentes das vicissitudes do grupo docente.

As metáforas utilizadas nos títulos das categorias de análise – “luz opaca” e “quarto escuro” –, decorrentes das falas dos participantes, aparentam corroborar com essa inter-relação estabelecida na representação profissional sobre currículo indiciada nesta pesquisa. Com igual valor, as imagens evocadas pelo grupo denotam o processo de ancoragem e objetivação dessa representação profissional, motivado pelo entusiasmo de os professores tentarem compreender e qualificar a conjuntura educacional emergente, quando foram confrontados com um “novo” cenário e contexto de ensino que implicou nas práticas e ações docentes e, conseqüentemente, no currículo. Uma conjuntura educacional em que a “expertise profissional” parece iluminar – “luz opaca” – o cenário – “quarto escuro” –, para o qual os professores transitaram sem documentos curriculares, planejamento e formação adequados, conforme ressaltado pelos participantes.

O cenário de sobreposição de atribuições pessoais – contexto doméstico/familiar – e trabalhistas – contexto profissional – descrito pelos participantes se mostra determinante na constituição dessa representação profissional sobre currículo. Para eles, esse contexto epidemiológico, marcado pela incerteza e fragilidade das instituições sociais, impacta diretamente nas ações docentes, principalmente pela ausência de documentos curriculares, pela configuração do ensino remoto em detrimento do ensino presencial e pelas cobranças excessivas por parte das instituições escolares. Tais fatores parecem situar esses participantes em uma atmosfera de desconforto, a qual aparenta inibir as expectativas sobre si e sobre a atuação profissional durante o ensino remoto (BLIN, 1997).

Conforme discutido nesta seção, as reflexões tecidas pelos professores parecem direcionar para uma representação profissional do currículo como uma

prática emergencial, a qual aparenta ser reforçada pela aceção de um (não)currículo. Essa representação é apresentada pelos professores a partir de uma descrição de práticas curriculares desenvolvidas no contexto de transição das aulas presenciais para o ensino remoto, que impôs uma condição laboral atípica aos participantes da pesquisa, promovendo uma sobrecarga de trabalho em um contexto de mal-estar, aproximado ao desamparo originário do sujeito (BIRMAN, 2020; FREUD, 2010).

Em linhas gerais, esse currículo emergencial, qualificado pela praticidade e aproximação ao trabalho real do professor, corporifica-se em uma dimensão funcional do processo educativo (BLIN, 1997). Ao mesmo tempo, emerge de práticas exequíveis pela classe profissional em um contexto educacional disruptivo, na tentativa de corresponder, em tempo real através da prática em e a partir da ação, aos anseios e às demandas educacionais (SACRISTÁN, 2010). Em outras palavras, a representação profissional indiciada não é nem um conhecimento estritamente de caráter científico, nem de senso comum, mas um saber forjado e relacionado às experiências, às percepções e aos valores apresentados pelos profissionais em atuação sobre práticas curriculares (ALVES, 2016).

Na seção a seguir, com base no percurso realizado, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa em tela, de modo a recuperarmos os objetivos pretendidos e os resultados alcançados, as contribuições e as limitações deste estudo no campo da linguística aplicada indisciplinar correlacionado às representações sociais.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, foi proposto como objetivo geral analisar representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, durante o período de transição das aulas, no contexto pandêmico. Para isso, reconhecemos como objetivos específicos: a) Identificar representações profissionais sobre currículo subjacentes às reflexões de professores em atuação no ensino remoto no contexto pandêmico; b) Caracterizar o processo de ancoragem e de objetivação de representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto no contexto pandêmico.

Ao questionarmos – *Que representações sobre currículo são produzidas por professores atuantes na condição de ensino remoto durante o período de transição das aulas presenciais às remotas?* –, foi possível indiciarmos representações profissionais sobre o currículo que se estendem através de momentos de (meta)reflexão, com base nos dados gerados do formulário de pesquisa *on-line* e das sessões reflexivas selecionadas. Esses momentos desvelam a atribuição de sentidos sobre currículo por parte do grupo de reflexão, no contexto pandêmico, evidenciando as relações socioprofissionais para o exercício e a manutenção das práticas docentes dos participantes (BLIN, 1997).

Com base nos objetivos da pesquisa, identificamos que o currículo é representado em três momentos decorrentes da construção do *corpus* no IRaMuTeQ, quais sejam: definição, compreensão e percepção. O primeiro decorre das definições pontuais apresentadas pelos professores no formulário, enquanto os outros dois são subjacentes às reflexões deles nas sessões do grupo. As definições apresentadas foram ampliadas com os depoimentos dos professores no percurso das sessões, as quais apontam para um processo de difusão marcado pelas (des)centralizações sobre currículo (MOSCOVICI, 2007). Essas ponderações, portanto, coexistem no indiciamento da representação profissional sobre currículo.

No primeiro momento, o currículo é definido pelos colaboradores como histórico profissional e escolar, objeto orientador ou eixo articulatório da instituição escolar, embora prevaleça no grupo constituído o entendimento desse artefato como objeto orientador; no segundo, é compreendido através da descrição de práticas articuladas à ação docente, as quais foram reconhecidas como práticas emergenciais;

no terceiro, é percebido na ausência de documentos orientadores e legitimadores de ações docentes no ensino remoto, depreendido como um (não)currículo, o que, de algum modo, aparenta reforçar a compreensão curricular obtida nesse segundo momento. Essas formas de representar o currículo acentuam a polissemia em torno desse artefato, ressaltando a sua imprecisão e complexidade conceitual (PEDRA, 1997).

Desse ponto, depreendemos das sessões reflexivas uma representação profissional sobre currículo que pode ser designada como uma prática emergencial, conascente ao ensino remoto. O currículo, a partir do descrito pelos professores, aparenta ser (re)conhecido como uma prática, em função do quadro educacional sem orientações curriculares oficiais e/ou locais, com foco nas práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores e recepcionadas pelos alunos no ensino remoto. Esse currículo, fundamentado numa dimensão funcional do processo de ensino (BLIN, 1997), foi qualificado pelos participantes da pesquisa como “adaptativo”, “prático” e “real”, que aparenta estar em construção e/ou adaptação conforme as aulas. Um currículo substancialmente vinculado à prática profissional, que ora é evocado através de um currículo prescrito – instituições formadoras e laborais –, ora por meio de um currículo emergente – cotidiano docente (OLIVEIRA, 2016).

A análise de dados demonstra um processo de resignificação do currículo enquanto fenômeno representativo, mas não constitui uma “nova” representação, visto que os participantes desta pesquisa aparentam estar em fase de assimilação e/ou maturação (JODELET, 2001). Essa representação profissional é uma (re)produção situada e local sobre o currículo, alicerçada no conhecimento prévio dos professores sobre a dinâmica do ensino presencial, majoritariamente, que foi rearranjado visando à condição de ensino remoto. Por isso, indicamos a figura de um “andaime” para ilustrar esse processo de composição.

Nesse encadeamento de (re)produção de sentidos, as reflexões sobre o currículo apresentadas pelos professores parecem se sustentarem em duas forças centrífugas que tangenciam a instituição escolar e o Estado, postas em evidência no cenário de transição das aulas no quadro pandêmico. Do ponto de vista da interface escolar, parece ser visualizado como artefato que prescreve, orienta e simboliza vínculos entre atores educacionais e seus contextos socioculturais; na interface legislativa, aparenta assumir um caráter legal, pois pode determinar limites entre a

vida pública e privada dos profissionais, estabelecer práticas e legitimar ações perante às leis e diretrizes educacionais em vigência.

A representação profissional, indiciada nesta pesquisa, pode ser depreendida da coexistência entre essas forças, à medida que o currículo aparenta ser tecido como artefato representativo do cotidiano escolar e da potencialidade ideológico-política do Estado. Com base nos depoimentos dos participantes, essas forças foram evidenciadas pelo quadro epidemiológico da COVID-19, o qual promoveu um cenário de desalento e de (des)centralização de representações socioprofissionais (ARRUDA, 2000; MOSCOVICI, 2007), quando da transição das aulas presenciais para o ensino remoto, particularmente.

O processo de ancoragem e objetivação dessa representação profissional aparenta constituir-se em dois momentos, conforme disposto na seção analítica. Inicialmente, os participantes indicam um reconhecimento de representações curriculares legitimadas por instituições formadoras e laborais, quando do encaminhamento das respostas ao formulário de pesquisa; na sequência, descrevem a prática docente que realizam no contexto de transição das aulas para desvelar um currículo, quando da exteriorização de suas visões nas sessões reflexivas.

As figuras evocadas pelo grupo também podem ser representativas desse processo, a exemplo da “luz opaca” e do “quarto escuro”, ressaltadas nos títulos das categorias de análise, assim como pela “colcha de retalhos” e pelo “Big Brother”, dentre outras. São figuras ressaltadas por dados participantes com o intuito de fazer com que os demais interlocutores percebam, objetivamente, o que querem descrever (PEDRA, 1997).

Com base na análise de dados, o currículo aparenta constituir a engrenagem do sistema escolar, ao mesmo tempo que é integrante desta, e ser determinante para a regularização da prática profissional, visto que foi problematizado pelos participantes por questões que, geralmente, caracterizam o *habitus* profissional (PERRENOUD *et al.*, 2001), como condição didática, planejamento, relação aluno-professor, modos de ensino, avaliação, dentre outros pontos. Nesse sentido, os dados revelam a percepção que os professores participantes demonstram possuir quanto ao currículo, i.e., um artefato prescritivo e ideológico, que aparentemente regulariza e legitima a rotina escolar, mas que emerge como uma prática no cenário de transição das aulas presenciais ao ensino remoto.

Os dados analisados nos levam a identificar que essa representação de currículo como prática é uma noção que surge de modo conascente ao ensino remoto, conforme anunciado. Para os professores, na maior parte do tempo em que trabalhamos com a temática “currículo”, este ainda é um histórico, objeto ou eixo, mas, sobretudo, um documento prescritivo para suas ações e práticas.

Com base nesse reconhecimento, a dificuldade dos participantes era a de que, em uma situação que suscitava uma (re)invenção curricular, em função da situação sociocultural vivenciada mundialmente, os professores, aparentemente, ainda estavam atrelados e trabalhando com o que era prescrito, pois era o que tinham nas mãos e era o que conheciam, quando da fase inicial do contexto pandêmico e da abertura do grupo de reflexão. No decorrer das sessões reflexivas, com as idas e vindas promovidas, começa a se formar, entre os participantes do grupo, a ideia de currículo como prática, que está indiciada nas metáforas desta dissertação – “luz opaca”, “quarto escuro” e “andaime”.

Essa representação profissional parece se aproximar da concepção de currículo como ação docente, indiciada por Melo (2019). Um currículo que aparenta focalizar a manutenção de laços de pertencimento entre os atores educacionais, ao contrário da priorização de/em conteúdos curriculares, conforme aventado pela pré-leitura analítica através da análise de similitude do IRaMuTeQ. No caso da geração de dados desta pesquisa, essa focalização talvez seja justificada em função do contexto epidemiológico, visto como um cenário gerador de angústias e sobreposições para professores e alunos.

Isto posto, subjacente às reflexões dos participantes nas sessões, compreendemos que emerge uma acepção sobre a própria formação docente (BLIN, 1997). Como os professores tinham conhecimento de práticas curriculares através de situações didáticas presenciais, aparentemente, poderiam adaptá-las para um contexto de ensino remoto, ainda que este estivesse em processo de “estabilização”, no momento de funcionamento do grupo de reflexão. Apesar disso, há o prevalecimento de uma atmosfera marcada pela cobrança e apreensão, justamente com relação à validação das ações docentes, posto que, naquele momento, supostamente não havia asseguaração dos direitos e deveres da classe profissional, durante e após o contexto pandêmico, conforme revelado por alguns participantes.

Do ponto de vista da formação docente, inicial e continuada, esta investigação aparenta reforçar a necessidade de discutir com professores as noções de currículo

como prática (OLIVEIRA, 2016; SACRISTÁN, 2000) e não apenas como execução de prescrição. Esse reconhecimento decorre da necessidade de que esses profissionais possam ter uma (meta)reflexão sobre processos que descrevem, estruturam e convencionam o sistema escolar (BLIN, 1997).

Analisar representações profissionais sobre currículo apresentadas por professores atuantes no ensino remoto, durante o cenário de transição das aulas na fase inicial do contexto pandêmico, permitiu indiciarmos as percepções nascentes sobre esse artefato socioeducacional e sobre o ofício docente em contexto de distanciamento social, a partir dos próprios sujeitos. Situada no campo da Linguística Aplicada correlacionado ao das Representações Sociais, esta pesquisa pode apresentar um registro sociohistórico das percepções dos participantes sobre currículo, ao fotografar um momento da conjuntura pandêmica, contexto no qual, aparentemente, esses profissionais estavam afetados pelas condições laborais e pelas demandas emergentes da pandemia.

O grupo de reflexão constituído, ativo entre os meses de maio a agosto de 2020, pode ser visto como uma dinâmica grupal que possibilitou não somente o registro dessas percepções, mas também problemáticas engajadas nas situações vivenciadas pelos professores, auxiliando-os na compreensão do quadro educacional emergente. Com igual valor, configurou-se como um espaço de escuta ao sujeito docente, acolhendo seus desabafos e suas aflições, assumindo uma função formativa fundante à função terapêutica (CORONEL, 1997).

Por fim, em função da amostragem de dados selecionados e discutidos, julgamos que a representação profissional produzida sobre currículo é indiciária da atribuição de sentidos ao objeto problematizado nesta pesquisa e está intimamente vinculada ao contexto (social, cultural, histórico, ideológico etc.) em que os participantes estavam situados (JOVCHELOVITCH, 2008). Nesse sentido, compreendemos que necessita de um aprofundamento posterior aos dados apresentados, através da ampliação das discussões e da inserção de mais participantes com vistas à consolidação ou maturação das reflexões ora apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017a.
- ABDALLA, Maria F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio-agosto, 2017b.
- ALBINO, Sirlei de Fatima; FAQUETI, Marouva Fallgater. **Projeto de pesquisa**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ALLWRIGHT, Dick. Six promising directions in Applied Linguistics. *In*: GIEVE, Simon; MILLER, Inés K. (org.). **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave/McMillan, 2006. p. 11-17.
- ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ALVES, Roberta B. **Entre a rodoviária e a prisão sem muros**: sentidos e práticas sobre violência para profissionais de uma rede assistência. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.
- ARRUDA, Angela. Mudança e representação social. **Temas em psicologia da SPB.**, v.8, n. 3, p. 241-247, dez., 2000.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, Minas Gerais, v.7, n. 1, p. 257-275, mai., 2020.
- BARBOSA, Eline Araújo dos Santos. **Linguagem e Interação no WhatsApp**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, 2016.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO; Raquel de O.; CARRIERI, Alexandre de P.; ROMAGNOLI, Roberta C. O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, vol.18 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2020.
- BASTOS, Alice B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, ano 14, n, 14 jan./dez. 2010.
- BEAUCHAMP, George A. **Curriculum Theory**. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, 1981.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.
- BINDÉ, Jérôme. Introdução – Complexidade e Crise da Representação. *In*: MENDES, Candido (org.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-23.
- BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.
- BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.
- BOBBITT, F. **The Curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BORTOLOSSI, Humberto J.J.; QUEIROZ, João J. D.B.; SILVA, Michele M. da. **A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projeto Klein de Matemática em Português), 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Catarina; RIBEIRO, Jaime E. M. A importância do contexto na investigação qualitativa. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 7(1), p. 169-173, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença: O que é COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BROTOS, Mena; COOPER, Avraham Z. The Hidden Curriculum of the COVID-19 Pandemic. **J Grad Med Educ**, oct., 2020.

CAMARGO, Brigido V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p.513-518, 2013a.

CAMARGO, Brigido V.; JUSTO, Ana M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b.

CARMO, V. R. P.; CRAVEIRO, C. B.; AZEVEDO, M. J. C. Sentidos de currículo na escola municipal Glauber dos Santos Borges: o que dizem os professores. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, 2018.

CASTORINA, J. A. A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. *In*: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (org.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 37-64.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 319-338.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003.

CORONEL, Luiz C. I. Grupos de Reflexão. *In*: ZIMERMAN, David E.; OSORIO, Luiz C. et al. (org.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 345-249.

CORRÊA, Maurício de Vargas; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago., 2017.

CRODA, Julio H. R.; GARCIA, Leila P. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 29(1):e2020002, 2020.

CURRÍCULO. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELLAROSA, Alejo. **Grupos de Reflexión**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, jan./dez., 2020.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. *In*: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 63-70.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. *In*: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (org.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2016. p. 23-55.

DOS SANTOS, A. C. B. ; RODRIGUES, M. C. A. ; MELO, W. C. C. . O Trabalho Mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação: Uso Corporativo do Aplicativo Whatsapp. **Anais EnADI - VI Encontro de Administração da Informação**, 2017.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-28.

DW. **Cronologia da covid-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/cronologia-da-covid-19-no-brasil/g-52930927>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e a sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-62.

FERNANDES, Beatriz Silverio. Como trabalho com grupo de reflexão. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 77-82, 2000.

FOLLONI, André. **Introdução à Teoria da Complexidade**. Curitiba: Juruá, 2016.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. *In*: JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-337.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOOGLE INC. **Google Meet**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 23 out. 2020.

GOOGLE INC. **Sobre Formulários Google**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 23 out. 2020.

GOOGLE MEET. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Meet&oldid=59627227. Acesso em: 20 out. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUEDES, Carine S.; SILVA, Kebler A. As representações sociais de professoras de língua inglesa para crianças. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 9, n. 3, setembro-dezembro de 2020, p. 75-85.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**., 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IRAMUTEQ. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Iramuteq&oldid=55363118>. Acesso em: 23 out. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, vol. 33, núm. 2, p. 423-442, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. *In*: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRICHESKY, Gabriela J.; MURILLO TORRECILLA, F. Javier. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción

de Escuela. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 1, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 27, n. 4, p. 590-619, 2006.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006.

LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; PARREIRA, Arthur. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp. **Revista Lusófona de Educação**, 43, 2019, p. 75-89.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUNA, Windson Coqueijo Fonseca. **Atos processuais e sua comunicação por meio eletrônico: uso do aplicativo WhatsApp como instrumento de intimação**. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, CCJ, 2018.

MACEDO, Roberto S. **Currículo – campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. *In*: REIS, Tiago Siqueira et al. (org.). **Coleção história do tempo presente: volume III**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 225-249.

MCGRATH, Peter. **A COVID-19 curriculum for African schools: how a teaching resource can help fighting the pandemic**. Disponível em: <https://www.interacademies.org/news/covid-19-curriculum-african-schools-how-teaching-resource-can-help-fighting-pandemic>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MELO, Nathália Niely Tavares Alves de. **Representação social de professores de Língua Portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

MILLER, Inés K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.*

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.*

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Entrevista – Linguística Aplicada Indisciplinar. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 1990.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Sobre representações sociais**. Núcleo de Psicologia Social, Departamento de Psicologia, UFSC, 1985.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-16.*

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.*

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NEUMAN, W. L. **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. Harlow: Pearson Education Limited, 2013.

NÓBREGA, Danielle O.; ANDRADE, Erika dos R. G.; MELO, Elda S. do N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, 28(3), 433-441, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1968.

OLIVEIRA, Fátima O. de.; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. *In*: STREY, Marlene Neves *et al.* **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 91-102.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A crise da COVID-19 e o currículo: manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-e-covid-19-notas-informativas-educacao>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OSORIO, Luiz C. **Como Trabalhar com Sistemas Humanos: Grupos – Casais e Famílias – Empresas**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PAIVA, Fernando. **WhatsApp alcança presença recorde em 99% dos smartphones no Brasil**. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticia2s/27/0/2020/whatsapp-alcanca-presenca-recorde-em-99-dos-smartphones-no-brasil/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PARANÁ. GOVERNO DO ESTADO. Secretária de Educação. **Semana Pedagógica - 1º semestre/2019: Subsídios Pedagógicos e Currículo Funcional, 2019**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimentos e Suas Representações**. São Paulo: Papyrus, 1997.

PEDRO, Ana. Representações profissionais dos professores: Uma abordagem tridimensional. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Vol. 20 (1), Ano 17, 2012. ISSN: 1138-1663.

PERRENOUD, Philippe *et al.* (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

- PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim; SINNER, Rudolf von. (org.). **O ser humano em tempos de covid-19**. Curitiba: PUCPress. Edição do Kindle, 2020.
- PINTO, Francimar dos S.; CHRISTO NETO, Manoel de. Os efeitos terapêuticos de um grupo de reflexão com discentes. *In*: COSTA, Elson F. (org.). **Psicologia em Foco: Temas Contemporâneos**. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2020. p. 189-196.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006. p. 149-168.
- RODRIGUES, Faustino M.; SANTOS, Ana C. B. Uso de aplicativo WhatsApp como ferramenta de comunicação no ambiente escolar. Resumo expandido. **Anais IV Encontro de pós-graduação**, 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.
- SADLER, Troy; ROCKETT, Jordan; TIDWELL, Taylor. **COVID-19 Curriculum Materials**. Disponível em: <https://epiclearning.web.unc.edu/covid/>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Disponível em: www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati. Acesso em: 01 abr. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANZ, Ismael, GONZÁLEZ, Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Efeitos da crise do COVID-19 na educação**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.).

Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, Ana M.C. **Formação, percursos e identidades.** Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Adriana R. *et al.* Grupos de reflexão: um recurso para as transformações do trabalho. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: 2010;34(2):252-257.

SPINK, M. J. Representações Sociais: questionando o estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 8, n. 2, jul./dez., 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial:** a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Disponível em: <https://tomazinho.com.br/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Celso. S. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Liberdade, 2011.

VASCONCELOS, Fernanda Gomes. **Entre o novo e o velho:** representações profissionais de psicólogos que atuam no NASF. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.

VIVOT, Claudia Cristiane *et al.* O uso do WhatsApp enquanto ferramenta de pesquisa na análise das práticas profissionais da enfermagem na Atenção Básica. **Mnemosine**, vol.15, nº1, p. 242-264, 2019.

WAHT its Rhizome?. Realização de Alexander Kluge; Joseph Vogl.. S.I.: Prime Time, 2012. Son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2k-wWziPk-g>. Acesso em: 07 mai. 2021.

WHATSAPP INC. **WhatsApp.** Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

WHATSAPP. *In:* WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=WhatsApp&oldid=59649281>. Acesso em: 23 out. 2020.

ZIMERMAN, David E. Classificação geral dos grupos. *In*: ZIMERMAN, David E.; OSORIO, Luiz C. et al. (org.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 75-81.

ZIMERMAN, D. A minha prática com grupos de reflexão. *In*: OLIVEIRA Jr, J. F. **Grupo de reflexão no Brasil**: grupos e educação, Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 63-78.

ANEXOS

Formulário de pesquisa

Prezado(a) professor(a),

you are being invited to answer this research form. The objective is to know you as a professional and participant in the group of discussions about the curriculum, specifically the emergency one instituted in the course of COVID-19, and the curricular orientations of the Common National Curriculum (BNCC).

The questions that make up this form are articulated in three sections: general identifications, through which we evidence your constitution as a social subject; formation and academic-professional activity, in which we request information that allows us to visualize your teaching formation; and understandings about curriculum and curricular orientations, in which we focus on questions about curriculum and the BNCC, in order to evidence your understanding.

The estimated duration for answering it is approximately 15 minutes. Your participation is very important so that the answers obtained serve as parameters for reflections to be developed by the group, which will be part of one of the dissertations of the Master's Program of the Post-Graduate Program in Language and Teaching (PPGLE), of the Federal University of Campina Grande (UFCG). For this reason, the discussions with the groups will be recorded for academic purposes. Your identification will be kept confidential in all stages of the research. We reiterate the importance of your collaborative participation, as well as the ethical principles that constitute the group of discussions and the research dissertation of the Master's Program.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

Identificações gerais

2. Nome / identificação: *

3. A que tipos de filmes você geralmente assiste? *

4. Você acessa site e/ou realiza leitura de documentos/textos/filmes para auxiliar suas práticas educacionais? Cite exemplos. *

5. Quando fora do ambiente escolar, quais são seus temas de interesse para leitura? E com que frequência você faz essa leitura? *

Formação e atuação acadêmico-profissional

6. Em qual instituição de ensino superior você se graduou? *

7. Qual a sua última titulação acadêmica? Ano? *

8. Há quanto tempo você leciona? *

9. Você leciona em instituições de ensino público, privado ou ambos? *

10. As suas aulas englobam qual(is) níveis(s) (Fundamental, Médio, EJA, Superior etc) de ensino? *

11. O termo Educação Remota (ou Ensino Remoto) surgiu no Brasil no contexto da discussão sobre trabalho/ensino durante a pandemia de COVID-19. Como você compreende esse termo? *

12. Em decorrência do contexto da COVID-19, você está atuando no ensino remoto? Na condição de professor, qual seu depoimento sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto? *

13. Durante a sua formação acadêmica e profissional, você manteve contato com leituras sobre políticas educacionais, em especial, o currículo e/ou sobre educação a distância? Em caso afirmativo, discorra, brevemente, como ocorreu essa relação. *

14. Este espaço é para você escrever qualquer comentário que achar pertinente referente às reflexões sobre sua formação e atuação acadêmico-profissional, que, por quaisquer razões, não foi possível nas questões contempladas nesta seção. Caso você não julgue necessário, favor desconsiderar.

Compreensões sobre currículo e orientações curriculares

15. O que você compreende por currículo? *

16. Você participou da elaboração e/ou implementação de um currículo? Em caso afirmativo, como você avalia esse processo? *

17. Já participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de alguma instituição escolar? Em caso afirmativo, como você avalia esse processo? *

18. Você compreende as diretrizes dispostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da(s) instituição(ões) em que você leciona? Qual sua opinião sobre elas? *

19. Você acompanhou as discussões e o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Em caso afirmativo, discorra, brevemente, sobre como você visualiza(ou) esse processo enquanto professor(a) em atuação. *

20. Você compreende as orientações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Qual sua opinião sobre esse documento? *

21. Este espaço é para você escrever qualquer comentário que achar pertinente referente às reflexões sobre suas compreensões de currículo e orientações curriculares, que, por quaisquer razões, não foi possível nas questões contempladas nesta seção. Caso você não julgue necessário, favor desconsiderar.

Este conteúdo não foi criado nem
aprovado pelo Google.

GoogleFormulários

GRUPO DE REFLEXÃO ON-LINE

Grupo de Reflexão: O professor em contexto de distanciamento social: desvelando conceitos de ensino remoto, currículo emergencial e Base Nacional Comum Curricular

PRIMEIRA FASE DO GRUPO

Coordenador: pesquisador

Observador: psicólogo clínico convidado

Supervisora: orientadora da pesquisa

Sessões temáticas: quatro

Duração: 1 hora / 4 horas (total)

Encontros: segunda-feira (11, 18 e 25 de maio e 08 de junho), às 20 horas

TEMÁRIO COM AS SESSÕES REFLEXIVAS ON-LINE²⁹

1. Encontro com grupo reflexivo – 11/05/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Apresentar fundamentos e informações sobre a pesquisa;
- Identificar quem são os participantes que compõem o grupo reflexivo;
- Motivar reflexões sobre a atuação e condição docente mediante o contexto educacional afetado pela crise da COVID-19.

Desenvolvimento: Este encontro terá como início a apresentação dos responsáveis pela manutenção do grupo (coordenador e observador) e dos fundamentos éticos que regem o grupo de discussões e a pesquisa, assim como possíveis questionamentos por parte do grupo reflexivo, tendo em vista a necessidade de possibilitar negociação e maior entrosamento entre os envolvidos. Em sequência, solicitarei a apresentação sistemática dos participantes³⁰. Após essa apresentação, focalizaremos a situação motivadora como forma de instigar discussões sobre a atuação e condição docente neste contexto de ensino remoto, de modo a evidenciar os discursos de professores que circulam socialmente sobre esse experiência. Os desdobramentos abaixo constituem questionamentos norteadores para instigarmos as reflexões do grupo, mas reconhecemos a flexibilidade das discussões.

Situação motivadora: O contexto pandêmico mudou, definitivamente, a nossa forma de lidar com a educação, seja na condição de professor, seja na de aluno. Na condição

*Por ser mediado na plataforma *on-line Google Meet*, os participantes do grupo serão orientados a solicitar o turno de fala pelo levantamento de uma das mãos, da utilização de *emoji*/figurinha e/ou numeral por parte de quem for falar.

²⁹ Do ponto de vista estrutural, as duas fases deste temário se baseiam na condução elaborada e desenvolvida por Rodrigues (2012) em sua tese de doutoramento. Cf. RODRIGUES, Márcia Candeia. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2012.

³⁰ Aos participantes do grupo de discussões, encaminhamos previamente formulário *on-line* para preenchimento de 3 seções – identificações gerais, formação e atuação acadêmico-profissional e compreensões sobre currículo e orientações curriculares –, cujas respostas nos possibilitam visualizá-los enquanto profissionais e participantes do grupo.

de professores atuantes na educação básica presencial, como vocês se sentem e se veem ao ministrarem aulas remotas em meio à pandemia da COVID-19?

Desdobramentos:

- I. Quem são os participantes que compõem o grupo reflexivo? Quais são as expectativas dos participantes?
- II. Como os participantes receberam e representam o ensino remoto? De qual(is) forma(s) eles receberam e perceberam a transição da aula presencial à remota?
- III. De que forma os professores se autoavaliam diante desse contexto educacional?
- IV. Os participantes recuperam experiências educacionais durante o desenvolvimento das discussões? Se sim, são avaliadas positiva ou negativamente?
- V. Como o sistema educacional é visto pelos participantes neste contexto da COVID-19?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

2. Encontro com grupo reflexivo – 18/05/2020 – 20h

- Motivar discussões sobre o currículo;
- Identificar reações, horizontes de expectativas e representações por parte dos participantes quanto ao currículo;

Desenvolvimento: Neste encontro, após a articulação com as reflexões do encontro anterior, as discussões serão iniciadas com a problematização do currículo através da situação motivadora. A discussão será ampliada pelos pontos destacados (conferir Anexo I) na nota informativa nº 4.2, *A crise da COVID-19 e o currículo: manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota*, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os desdobramentos abaixo constituem questionamentos norteadores para instigarmos as reflexões do grupo, mas reconhecemos a flexibilidade das discussões.

Situação motivadora: No sistema escolar, o currículo se configura como eixo articulador de toda uma conjuntura. Neste contexto da COVID-19, no qual objetos vistos como corriqueiros passam a ser ressignificados, como você o compreende?

Desdobramentos:

- I. Os participantes entendem o currículo como determinante para o sistema escolar e regulador de suas atuações profissionais?
- II. De que forma o currículo é compreendido pelos professores neste contexto pandêmico?
- III. Os professores se sentem representados no currículo instaurado emergencialmente?
- IV. Como os professores receberam a implementação desse currículo emergencial?
- V. O currículo emergencial corresponde ao horizonte de expectativas dos participantes? Os anseios da classe profissional são contemplados?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

3. Encontro com grupo reflexivo – 25/05/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Motivar discussões sobre o Ensino Remoto.
- Identificar reações, horizontes de expectativas e representações por parte dos participantes quanto ao ensino remoto;

Desenvolvimento: Logo após contextualizar as discussões do último encontro, este encontro terá como início a situação motivadora como forma de instigar discussões sobre o Ensino Remoto. Para ampliá-las, referenciaremos a discussão da notícia *Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online*³¹, assinada por Renata Cafardo, e exibiremos uma charge³² sobre a visão da atuação docente por parte de um familiar e de um professor. Os desdobramentos abaixo constituem questionamentos norteadores para guiarmos as reflexões do grupo, mas reconhecemos a flexibilidade das discussões.

Situação motivadora: Antes da pandemia decorrente da COVID-19, vocês costumavam utilizar as tecnologias digitais como um auxílio complementar às aulas presenciais?

Desdobramentos:

- I. As tecnologias digitais, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as plataformas de ensino-aprendizagem virtuais (*Google Hangouts, Google Classroom, grupos educacionais em Facebook, Whats'App* etc), eram previstas no currículo e/ou no PPP ou, de algum modo, o uso era presente na rotina escolar?
- II. Como era/é a relação (problemática, insegura, pacífica, habitual etc) dos professores com essas tecnologias e plataformas virtuais mediante à ensino remoto (síncrono/assíncrono)?
- III. Os professores sentem que foram formados para ministrarem aulas independentemente do modo/da forma/do suporte? Que estratégias eles demonstram utilizar/mobilizar?
- IV. Como os participantes receberam e perceberam o “acolhimento digital” proposto pelos Estados e Municípios? Eles o compreendem enquanto uma forma de orientação para a (re)construção de suas práticas escolares?
- V. De que forma os participantes avaliam o letramento digital na condição de professores e na perspectiva dos alunos?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

4. Encontro com grupo reflexivo – 08/06/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Apresentar sistematicamente os dados parcialmente gerados quanto à recepção e às representações demonstradas pelos participantes quanto à Ensino Remoto e ao Currículo;
- Encerrar discussões com o grupo reflexivo constituído;

³¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/05/17/oito-em-cada-dez-professores-nao-se-sentem-preparados-para-ensinar-online.htm>. Acesso em: 24 mai. 2020.

³² Charge sem identificação e de autoria desconhecida, mas disponibilizada em <https://ecohabitare.com.br/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-civ/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

Desenvolvimento: Neste último encontro, a situação motivadora será a propulsora das discussões. Para ampliá-las, os desdobramentos mencionados abaixo serão utilizados como questões norteadoras, uma vez que focalizam os objetivos da pesquisa, mas entendemos que as discussões são flexíveis e podem não seguir os questionamentos inicialmente pensados. Também neste último encontro, apresentarei os dados parcialmente gerados quanto à recepção e às representações demonstradas pelos participantes quando da discussão sobre Ensino Remoto e Currículo, para identificar e consolidar os dados mais recorrentes e os sentimentos do grupo, assim como as principais diferenças. Após isso, o espaço será aberto aos participantes para falarem sobre a experiência e, por fim, agradecerei a eles pelo compromisso demonstrado durante o percurso.

Situação motivadora: Após este percurso de reflexões, como vocês visualizam a atuação docente neste contexto pandêmico? O que é ser professor nesse contexto?

Desdobramentos:

- I. Os participantes se sentem contemplados nos resultados parcialmente alcançados?
- II. Como eles avaliam a experiência de participar das discussões (nos encontros *on-line* e no *Whats'sApp*) proporcionadas pelo grupo?
- III. Como eles visualizam o papel do professor (transmissor, mediador, orientador etc) neste contexto de ensino remoto?
- IV. Os participantes sentem que obtiveram voz e/ou reconhecimento na implementação das medidas de ensino remoto e do currículo emergencial ou sentem que foram “deixados de lado”?
- V. Após percurso realizado, de que modo os participantes recebem e representam o ensino remoto e o currículo emergencial?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

SEGUNDA FASE DO GRUPO REFLEXIVO

Coordenador: pesquisador

Supervisora: orientadora da pesquisa

Sessões temáticas: quatro

Duração: 1 hora / 4 horas (total)

Horário: segunda-feira (13/07, 27/07, 10/08 e 24/08, de 2020), às 20 horas

TEMÁRIO COM AS SESSÕES REFLEXIVAS ON-LINE

1. Encontro com grupo reflexivo – 13/07/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Apresentar fundamentos e informações sobre a pesquisa;
- Identificar quem são os participantes que compõem o grupo reflexivo;
- Motivar discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Negociar aspectos da pesquisa.

Desenvolvimento: Este encontro terá como início a apresentação dos responsáveis pela manutenção do grupo (coordenador e observador) e dos fundamentos que regem a pesquisa, assim como possíveis questionamentos por parte do grupo reflexivo, tendo

em vista a necessidade de possibilitar negociação e maior entrosamento entre os envolvidos. Em sequência, solicitarei a apresentação sistemática dos participantes. Após esse momento de acolhimento, focalizarei a situação motivadora e, a partir das falas dos participantes, apresentarei um vídeo de 5 minutos sobre a BNCC, para motivar a discussão de alguns aspectos desse documento (como a sua definição técnica, a linha temporal de seu desenvolvimento, a sua organização estrutural e as áreas de conhecimento) e, em seguida, a área de Linguagens: Língua Portuguesa, focalizando as considerações sobre o eixo Produção de Textos.

Situação motivadora: A BNCC chega à realidade escolar brasileira em um amplo quadro de discussões. Vocês têm conhecimento prévio desse documento? Obteram como??

Desdobramentos:

- I. Quem são os participantes que compõem o grupo reflexivo e quais são os tópicos de interesse deles quando fora do ambiente escolar?
- II. Os participantes acompanham as discussões sobre a BNCC? Se sim, como a visualizam e/ou a avaliam *a priori*?
- III. Como eles receberam esse documento ao saber de sua implementação em contexto escolar?
- IV. Os professores acham que a BNCC veio a somar ou fuge da realidade escolar?
- V. De que modo os participantes representam e recebem a BNCC *a priori*?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

2. Encontro com grupo reflexivo – 27/07/2020 – 20h

- Discutir as considerações gerais do eixo Produção de Textos dispostas no componente curricular Língua Portuguesa, Anos Iniciais e Finais, na BNCC;
- Verificar primeiras impressões quanto à recepção e às representações sobre as considerações do eixo Produção de Textos na BNCC;
- Identificar reações e horizontes de expectativas por parte dos participantes quando da leitura das considerações gerais do eixo Produção de Textos;

Desenvolvimento: Este encontro partirá da situação motivadora, logo após breve contextualização, tendo em vista os seus possíveis desdobramentos para refletirmos sobre a produção de textos enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Em sequência, focalizaremos as considerações gerais do eixo Produção de Textos, dispostas na BNCC. Os desdobramentos abaixo constituem tópicos “guias” para auxiliar o encaminhamento do grupo.

Situação motivadora: No contexto escolar, diversos materiais são utilizados como orientadores para o trabalho com os objetos de ensino. Vocês utilizam algum material para “guiar” o ensino da produção de textos?

Desdobramentos:

- I. Os participantes demonstram reações (animação, reconhecimento, estranhamento, insegurança etc) ou são indiferentes quando leem as orientações gerais?
- II. A leitura das orientações gerais sobre a produção de texto corresponde aos horizontes de expectativas dos professores quando direcionada à realidade escolar?
- III. Como os participantes recebem e representam as considerações do

- eixo Produção de Textos dispostas na proposta de Língua Portuguesa?
- IV. Como os participantes avaliam as considerações iniciais da proposta de Língua Portuguesa sobre o eixo Produção de Texto? Essas considerações correspondem às expectativas deles?
 - V. De que forma os participantes entendem a perspectiva de progressão – “do simples ao complexo” – sobre o trabalho com a produção de textos? É executável conforme experiência escolar deles?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

3. Encontro com grupo reflexivo – 10/08/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Discutir as orientações gerais (6º ao 9º anos) sobre o eixo Produção de Textos dispostas na BNCC;
- Motivar discussão sobre os gêneros textuais sugeridos para o eixo Produção de Textos conforme campos de atuação;
- Identificar reações e horizontes de expectativas por parte dos participantes quando da leitura das orientações gerais do eixo Produção de Textos;
- Verificar representações sobre o eixo Produção de Textos por parte dos professores quando da leitura das orientações gerais;

Desenvolvimento: Após situação motivadora, realizarei a leitura das orientações gerais do eixo Produção de Textos, conforme BNCC, com os professores. Para motivar discussões, os desdobramentos mencionados abaixo serão utilizados como questões norteadoras, mas entendemos que as discussões são flexíveis e podem não seguir os questionamentos inicialmente pensados. Ao lerem as considerações de dado campo de atuação, por exemplo, questionarei como eles as percebem, como se sentem e se as considerações correspondem às expectativas deles para o ensino da produção de texto.

Situação motivadora: Em situação de sala de aula, vocês percebem maiores êxitos ou dificuldades quanto à abordagem do eixo produção de textos?

Desdobramentos:

- I. Os participantes demonstram reações (animação, reconhecimento, estranhamento, insegurança etc) ou são indiferentes quando leem as orientações gerais?
- II. Ao lerem as orientações gerais, os participantes realizam “adaptações” e/ou “releituras” das orientações assimilando-as às experiências escolares e/ou de outros documentos?
- III. De que modo e em quais circunstâncias os participantes representam as orientações gerais?
- IV. Os participantes representam as orientações sobre o eixo Produção de Textos focalizando o ensino e/ou a aprendizagem?
- V. A leitura das orientações gerais sobre a produção de texto corresponde aos horizontes de expectativas dos professores quando direcionada à realidade escolar?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

4. Encontro com grupo reflexivo – 24/08/2020 – 20h

Objetivos específicos:

- Realizar leitura das orientações específicas (6º ao 7º anos/8º ao 9º anos) do eixo Produção de Textos dispostas na BNCC;
- Motivar discussão sobre os gêneros textuais sugeridos para o eixo Produção de Textos conforme campos de atuação;
- Identificar reações e horizontes de expectativas por parte dos participantes quando da leitura das orientações específicas do eixo Produção de Textos;
- Verificar representações sobre o eixo Produção de Textos por parte dos professores quando da leitura das orientações específicas;
- Apresentar sistematicamente os dados parcialmente gerados quanto à recepção e às representações obtidas sobre as orientações (gerais e específicas) do eixo Produção de Textos;
- Encerrar discussões com o grupo reflexivo, de modo a esclarecer e agradecer aos participantes da pesquisa.

Desenvolvimento: Após agradecer aos professores e reiterar a importância das participações deles, a discussão será iniciada pela situação motivadora. Após a situação motivadora, realizarei a leitura das orientações específicas do eixo Produção de Textos, conforme BNCC, com os professores. Para motivar discussões, os desdobramentos mencionados abaixo serão utilizados como questões norteadoras, uma vez que focalizam os objetivos da pesquisa, mas entendemos que as discussões são flexíveis e podem não seguir os questionamentos inicialmente pensados. Ainda neste último encontro, apresentarei os dados parcialmente gerados quanto à recepção e às representações demonstradas pelos participantes quando da leitura das orientações do eixo Produção de Textos, para identificar e consolidar os dados mais recorrentes e os sentimentos do grupo, assim como as principais diferenças. Após isso, o espaço será aberto aos participantes para falarem sobre a experiência e, por fim, agradecerei a eles pelo compromisso demonstrado durante o percurso. A discussão será ampliada com as considerações sobre a articulação do eixo Produção de Textos com os demais que compõem a proposta de Língua Portuguesa.

Situação motivadora: A BNCC focaliza o aluno no processo de aprendizagem, o que a distancia da tradição escolar, cujo foco do ensino centrava no professor. Como você se autoavalia diante desse "novo" cenário educacional quanto ao ensino do eixo Produção de Textos?

Desdobramentos:

- I. Como os participantes se sentem (contemplados, abertos, resistentes, inseguros, se opõem etc) ao realizarem a leitura das orientações específicas? Eles as recebem negativa ou positivamente?
- II. Os participantes recuperam experiências (de sala de aula, de outras leituras educacionais etc) quando leem as orientações específicas? / De que forma os participantes visualizam as orientações específicas? Essa visualização focaliza o ensino ou a aprendizagem da produção de textos?
- III. Os participantes percebem se as orientações são exequíveis para a sua realidade escolar? Eles as compreendem enquanto uma forma de (re)construção de suas práticas escolares?
- IV. As orientações específicas são recebidas e representadas como orientações que atendem, superam, decepcionam ou contrariam às expectativas dos participantes?
- V. Após percurso realizado, de que modo os participantes concebem as orientações? As orientações eram totalmente “novas” ou sinalizam práticas que fazem parte de suas experiências enquanto profissionais e

leitores de outros documentos? Há inovações na proposta de ensino do eixo Produção de Textos ou não?

- VI.** Como os participantes se visualizam enquanto leitores das orientações sobre o eixo Produção de Textos? Que efeitos a leitura das orientações parece ter sobre eles?

Duração estimada: 1 hora e 15 minutos, aproximadamente.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações

Pesquisador: PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29680220.2.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.192.293

Apresentação do Projeto:

O projeto está centrado no campo da Linguística Aplicada e investiga a recepção de orientações concernentes à produção de textos conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A pesquisa pondera sobre o fato de haver certa tensão decorrente da compreensão dos elementos que parametrizam a educação nacional, levando em consideração a formação de professores da área.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

analisar o processo de recepção e representação das orientações (gerais e específicas) do eixo Produção de Textos na BNCC por parte de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, definimos como objetivos específicos:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar como os professores recepcionam as orientações sobre a produção de textos apresentadas na BNCC;
- Identificar que representação(ões) esses professores têm sobre a produção de textos;
- Apontar as possíveis implicações para a formação docente a partir das recepção e representação

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 4.192.293

(ões) manifestas sobre a produção de textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador destaca como possíveis RISCOS a serem considerados são cansaço, desconforto e constrangimento.

Para minimizar tais riscos, afirma que: “garantirá local reservado e liberdade para não responder e/ou participar de questões vistas como constrangedoras; estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantiremos que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, políticos e éticos, bem como os hábitos e costumes da comunidade escolar envolvida; garantirá que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, conforme previsto no seu protocolo e conforme acordado neste TCLE; o participante poderá se ausentar da pesquisa em qualquer etapa sem quaisquer transtornos.

QUANTO AOS BENEFÍCIOS:

“Pode “contribuir para um melhor entendimento de como os professores participantes recebem as diretrizes de documentos parametrizadores, especificamente as da Base Nacional Comum Curricular, de como representam a produção de textos e de como essa correlação afeta as suas formações enquanto profissionais atuantes.

A constituição de grupo focal possibilitará reflexões teóricometodológicas que podem favorecer a formação desses professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem uma fundamental contribuição para que se compreenda a percepção de professores sobre a Base Nacional Comum Curricular no que concerne à produção de textos, levando-se em conta em que medida pode impactar na atuação dos profissionais. Ademais, tem sua importância, haja vista a sua possibilidade de expansão teórica sobre o objeto em estudo.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 4.192.293

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados e adequados

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1491015.pdf	21/05/2020 19:00:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf	21/05/2020 18:59:06	PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma_brasil.pdf	18/02/2020 19:02:01	PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_divulgacao.pdf	18/02/2020 17:08:42	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisador.pdf	18/02/2020 17:08:14	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisadores.pdf	18/02/2020 17:07:41	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/02/2020 17:06:56	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	18/02/2020 11:29:55	PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma_de_pesquisa.pdf	18/02/2020 10:56:57	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento_financeiro.pdf	18/02/2020 10:51:25	PAULO RICARDO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.192.293

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Agosto de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar do estudo “O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações”. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa em andamento. Sua participação colaborativa é de extrema importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ___/___/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, assim como a possibilidade de esclarecimentos futuros.

Estou ciente que:

- I) Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCEG, visa analisar o processo de recepção e representação das orientações (gerais e específicas) do eixo Produção de Textos na BNCC por parte de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- II) Os dados serão gerados por meio de gravações em áudio das sessões temáticas com os grupos focais, de uma entrevista estruturada e das anotações do diário de campo do pesquisador.
- III) Os dados obtidos serão utilizados na pesquisa em desenvolvimento, mas os participantes serão identificados por nome fictício, assim como terão omitidas informações pessoais e profissionais.
- IV) Está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes desta pesquisa durante todas as fases que compõem este estudo;
- V) Todos os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica, como publicação em periódico, capítulo de livro, apresentação em evento científico etc;
- VI) Os possíveis riscos desta pesquisa são cansaço ou aborrecimento ao participar da entrevista estruturada; constrangimento ao participar das sessões dos grupos focais; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. Para minimizá-los, a entrevista estruturada não explicitará identificação dos participantes; caso algum participante não queira participar da pesquisa, não lhe será aplicada nenhuma sanção, nem haverá prejuízo para ele/s; o pesquisador garante o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- VII) As estratégias para minimizar desconfortos são: o pesquisador garantirá local

reservado e liberdade para não responder e/ou participar de questões vistas como constrangedoras; estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantiremos que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, políticos e éticos, bem como os hábitos e costumes da comunidade escolar envolvida; garantirá que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, conforme previsto no seu protocolo e conforme acordado neste TCLE; o participante poderá se ausentar da pesquisa em qualquer etapa sem quaisquer transtornos.

- VIII) Esta pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento de como os professores participantes recebem as diretrizes de documentos parametrizadores, especificamente as da Base Nacional Comum Curricular, de como representam a produção de textos e de como essa correlação afeta as suas formações enquanto profissionais atuantes. A constituição de grupo focal possibilitará reflexões teórico-metodológicas que podem favorecer a formação desses professores. O desenvolvimento desta pesquisa proporcionará a ampliação teórica das discussões referentes à produção de textos no campo da Linguística Aplicada.
- IX) Após o término desta pesquisa, poderei ter acesso aos resultados.
() Desejo ter acesso aos resultados deste estudo.
() Não desejo ter acesso aos resultados deste estudo.
- X) Entregarei uma via deste documento assinado ao pesquisador e receberei uma via.
- XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar deste estudo, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande- PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa

Paulo Ricardo Ferreira Pereira

Pesquisador