



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

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA SOBRE CURRÍCULO NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DA
BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nathalia Niely Tavares Alves de Melo

Campina Grande – PB

2019

Nathalia Niely Tavares Alves de Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Ensino de língua e formação docente.

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

Campina Grande – PB

2019

M528r Melo, Nathalia Niely Tavares Alves de.
 Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental / Nathalia Niely Tavares Alves de Melo. – Campina Grande, 2019.
 103 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
 "Orientação: Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo".
 Referências.

 1. Currículo. 2. Representação Social. 3. BNCC. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 37.016(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.ª Dr.ª Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador externo)



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)

Prof. Dr. Manassés Moarais Xavier
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador suplente)

Aprovada em 11 de julho de 2019

Àquele que é poderoso para fazer
infinitamente mais do que tudo
quanto pedimos ou pensamos

Efésios 3:20a

AGRADECIMENTOS

Um dia alguém que falou que eu jamais chegaria à universidade. Agradeço a Deus por não ter considerado aquelas palavras e seguido em direção aos meus sonhos. Me lembro bem de, no final de 2011, estar pulando no quintal de casa com minha avó comemorando a aprovação no curso de Letras de duas universidades. Optei por realizar a matrícula na UFCG, por ser mais próximo de casa, e sou grata por esta escolha, pois nessa instituição conheci pessoas que marcaram minha vida de maneira ímpar, colecionei aprendizados e me tornei professora.

Em 2017, ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino na UFCG, sendo bolsista CAPES, e como orientanda da professora Denise Lino. Sou grata a ela por ter me orientado em cada decisão, pelas contribuições a este trabalho, e sobretudo por sua humanidade. Ter uma orientadora compreensiva e de tão bom coração me trouxe a calma necessária para a realização da pesquisa.

Ter ingressado na vida acadêmica me deu ainda um grande presente, fui inspiração para a minha mãe retomar os estudos e ingressar no curso de Pedagogia. Vê-la com o diploma na mão foi uma de minhas maiores alegrias. A verdade é que também fui inspirada por ela a seguir em frente.

Ao meu pai e pastor, agradeço pelas muitas orações, pelas conversas em momentos de ansiedade e preocupação, por todas as impressões e resmas de folha que gastei, pelos livros ele que comprou. Divido com ele estas conquistas.

Agradeço ainda a Nathan e Nicholas por estarem sempre do meu lado vivendo cada conquista comigo.

E por fim, expresso minha gratidão a Shayon que torce por mim, acredita no meu potencial e me diz “vá em frente” quando acho que não vou conseguir.

A todos estes, minha gratidão.

“Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas” (Moscovici, 2017, p. 204)

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz seu saber” (FREIRE, 1983b, p. 47)

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE CURRÍCULO NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta é uma pesquisa sobre representação social e currículo que se apoia no campo da Linguística Aplicada. Tendo em vista a relevância tal tema para a compreensão da prática docente, partimos da compreensão de que o currículo escolar é um objeto multicultural, subjetivo, multirreferencial e multidimensional (MALTA, 2013), é visto também “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (Macedo, 2013, p. 26). Desta forma, supomos que o conceito que este profissional tem de um documento tão importante para a esfera escolar parece ser decisivo para a orientação da sua prática, por isso, esta pesquisa aborda as significações constituídas por esse profissional sobre currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Logo, se faz necessário conhecer as representações sociais desses sujeitos sobre esse documento que em fase de recepção e implementação. Assim elencamos como questionamento central: Que representação social licenciandos em Letras e professores de português apresentam sobre currículo no contexto de recepção da BNCC? Para responder a esta questão, definimos como objetivo geral: Analisar a representação social de licenciandos em Letras e professores de Português sobre currículo, e como objetivos específicos: 1) Desvelar a representação social de currículo demonstrada por professores e licenciandos na área de Língua Portuguesa; e 2) Descrever a representação social relativa à proposta de currículo para o ensino de Língua Portuguesa no EF II apresentada pela BNCC. Para cumprimento dos objetivos traçados, nos baseamos nas contribuições de Macedo (2013), Moreira (1999; 2007; 2012), Silva (2017) que tratam dos estudos no campo de currículo, e em autores como Moscovici (2007), Farr (1995) e Marques (2006) para compreensão das representações sociais. O plano de coleta de dados dessa pesquisa fundamentou-se nas orientações do paradigma qualitativo que permite a consolidação de pesquisas exploratórias como esta, e foi realizada em duas etapas com a colaboração de licenciandos de cursos de Letras, professores da rede privada de ensino, professores da rede pública de ensino e redatoras de currículo estadual. A geração dos dados se deu em duas fases, sendo a primeira correspondente à identificação dos sujeitos e de seus conhecimentos prévios sobre currículo, e a segunda, de exploração, na qual nos aprofundamos nos questionamentos por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise de dados revela que professores da rede privada e licenciandos entendem o currículo como prescrição. Já os professores da rede pública o entendem como ação docente. No que diz respeito à BNCC os dados revelam que há uma representação difusa sobre esse documento, posto que é visto como um documento a conhecer, isto significa dizer que os sujeitos sabem da existência desse documento, mas não têm uma representação transubjetiva construída sobre o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Representação social. Currículo. BNCC.

SOCIAL REPRESENTATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS ON CURRICULUM IN THE PERIOD OF BNCC IMPLEMENTATION IN MIDDLE SCHOOL

This study discusses about social representation and curriculum, which relies on the field of Applied Linguistics. Considering the importance of this topic for the comprehension of teaching practice, it starts from the comprehension that the school curriculum is a multi-cultural, subjective, multi-referential and multidimensional object (MALTA, 2013). It has been seeing also “as a complex cultural woven through ideologically oriented and organized relations” (Macedo, 2013, p. 26). Thus, it had supposed that the concept this professional has of a document so important for school sphere seems to be decisive for the orientation of its practice; therefore, this research approaches the meanings constituted by that professional on curriculum and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologated in 2017. Consequently, it has been necessary to know the social representations of these individuals on this document that in the reception and implementation phase. Then, it is been selected a main question: What social representation an undergraduate in Letters and Portuguese professors present about the curriculum in the context of reception of the BNCC? To answer this question, it has defined as the general aim to analyze the social representation of undergraduate in Letters and teachers of Portuguese on curriculum. And as specific objectives: 1) Discover the social representation of curriculum demonstrated by professors and undergraduates in the area of Portuguese Language; and, 2) Describe the social representation related to the proposal of curriculum for the teaching of Portuguese Language in middle school II presented by BNCC. In order to fulfill the objectives, the study was based on the contributions of Macedo (2013), Moreira (1999; 2007; 2012), Silva (2017) who deal with studies in the field of curriculum, and authors such as Moscovici (2007), Farr (1995) and Marques (2006) for understanding social representations. The data collection plan of this research has been centered on the guidelines of qualitative paradigm that allows the consolidation of exploratory researches such as this one, and has carried out in two stages with the collaboration of undergraduates in Letters, teachers of private schools, teachers of the public education, and state curriculum writers. The data has been generated in two phases, the first one corresponding to the identification of the subjects and their previous knowledge about curriculum, and the second, of exploration, in which it has been deepen in the questions through semi-structured interviews. Data analysis reveals that teachers in private schools and undergraduates understand the curriculum as a prescription. The teachers of public schools understand it as a teaching action. Regarding the BNCC, the data reveal that there is a diffuse representation about this official document, since it is seen as a document to get to know, what means that the subjects know about the existence of this document, but do not have a transsubjective representation built on it.

KEYWORDS: Social representation. Curriculum. BNCC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis de compartilhamento de informações	24
Figura 2: Processo de surgimento de uma nova RS	26
Figura 3: Políticas curriculares e ensino	36
Figura 4: Linha do tempo dos currículos no Brasil.....	45
Figura 5: Referenciais curriculares citados pelos participantes	58
Figura 6: Documentos citados como currículos	73
Figura 7: Significados de currículo para os grupos participantes	79
Figura 8: Termos atribuídos à BNCC	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Palavras-chave - teorias tradicionais de currículo	31
Quadro 2: Palavras-chave – teorias críticas de currículo	34
Quadro 3: Palavras-chave - teorias pós-críticas de currículo	35
Quadro 4: Código alfanumérico para identificação dos participantes	59
Quadro 5: Definições de currículo dos participantes da pesquisa	75
Quadro 6: Significados de currículo	76
Quadro 7: Definições de currículo para os colaboradores da pesquisa	77
Quadro 8: Fala das redatoras.....	81
Quadro 9: A divulgação da BNCC no estado	82
Quadro 10: Benefícios dos PCN para o ensino de língua portuguesa	85
Quadro 11: Opiniões dos sujeitos acerca dos PCN.....	86
Quadro 12: Benefícios da BNCC para o ensino	88
Quadro 13: Adjetivos, verbos e substantivos relativos a currículo	90
Quadro 14: Definições para PCN e BNCC	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO: LENTES PARA ENTENDER O QUE PENSAM OS DOCENTES SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO	20
1.1 Representações Sociais e a pesquisa em educação	20
1.2 Estudos sobre currículo	28
1.2.1. Teorias de currículo	29
1.3. Definição de currículo	36
1.4. Breve história dos currículos no Brasil	40
1.5. A proposta curricular da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa	47
1.5.1. O ensino baseado em competências	47
1.5.2. A perspectiva enunciativo-discursiva da BNCC	51
2. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	54
2.1. Natureza e classificação da pesquisa.....	54
2.2. Geração dos dados: participantes e etapas da pesquisa	56
2.2.1. Participantes da pesquisa	57
2.2.1.1. Perfil dos colaboradores	60
2.2.2. Etapas e instrumentos da pesquisa	61
2.2.2.1. Fase de identificação: Questionário	62
2.2.2.2. Fase exploratória: entrevistas semiestruturadas	63

2.3. Categorias de análise	64
3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E LICENCIANDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	65
3.1. Representações sociais sobre currículo	65
3.1.1. Objetos categorizados como currículo	66
3.1.2. Representações sociais de currículo	74
3.1.2.1. Currículo como elemento do mercado de trabalho	74
3.1.2.2. Currículo como prescrição	76
3.1.2.2. Currículo como ação	77
3.2. Representações sociais sobre a proposta curricular da BNCC e PCN	80
3.2.1. Representação sobre documento norteador do ensino	80
3.2.2. Os novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa decorrentes da BNCC	87
3.2.3. Definições de BNCC e PCN	90
4. Considerações finais	96
5. REFERÊNCIAS	101

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre currículo vêm adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade no âmbito educacional. Com o advento das teorias pós-críticas, o currículo, enquanto objeto de pesquisa, é visto como intrinsecamente relacionado às relações de poder que permeiam a sociedade, assim como é considerado um documento político e subjetivo. Desta maneira, tem um papel ativo na formação identitária dos sujeitos, já que é sócio, político e culturalmente situado (SILVA, 2017).

A definição de currículo é variável de acordo com as teorias e a época em que seja formulada, assim como afirma Silva (2017). Isso permite que possamos encontrar currículo definido enquanto um conjunto de técnicas que regem a seleção e produção de conhecimento a fim de alcançar objetivos pré-estabelecidos, de acordo com a definição das teorias mais tradicionais, ou sendo apontado como experiência e questionamento dos significados construídos socialmente, como nas teorias pós-críticas, por exemplo.

Com as teorias pós-críticas do currículo, que orientam grande parte dos atuais estudos na área, sua definição passa a ser a de um objeto multicultural, subjetivo, multirreferencial e multidimensional. Essa definição rompe as fronteiras da sala de aula e considera os sujeitos e as experiências que compõem toda a rede social, suas especificidades culturais, étnicas, de gênero e demais aspectos que possam estar inseridos no convívio em sociedade (SILVA, 2017; MOREIRA, 2012).

Para Malta (2013), o currículo é operacionalizado pelo professor, concretizado na realidade de sala de aula e vivenciado pelo discente, de forma que se interrelaciona à formação da identidade dos sujeitos e “envolve questões de poder, tanto na relação professor/aluno e administração/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela” (MALTA, 2013). Logo, parece imprescindível que se estude o currículo para que se compreendam as suas influências no cotidiano escolar e na prática docente.

Os currículos que atravessam a prática do professor são múltiplos, a exemplo dos oficiais, como os parâmetros curriculares, projetos pedagógicos e materiais didáticos, de modo que através deles se revelam dimensões sociais, políticas e identitárias que circulam no ambiente escolar. Currículos efetivam mais que apenas os conteúdos relativos a cada série ou nível de ensino. Macedo (2013, p. 25) explicita, a esse respeito, que o currículo é configurado como produto de relações interativas e, por isso, é um reproduzidor de ideologias.

Moreira (2007) define que há três tipos de currículo que compõem a organização da escola e o processo de ensino e aprendizagem, sendo: o currículo prescrito, real e oculto. O primeiro diz respeito ao aparato documental que orienta a prática pedagógica que se efetiva nas escolas em seus respectivos níveis de ensino. O currículo real é a forma pela qual o currículo prescrito é concretizado no cotidiano escolar sob influência dos sujeitos que compõem esse espaço. Já o oculto, segundo o autor, “envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (*op cit.*, p. 18).

No Brasil, a investigação nesse campo de estudos surge primeiramente, pela sua relevância para o campo da docência, como também pelas divergentes opiniões entre docentes, pesquisadores e demais agentes da esfera educacional sobre as alterações em documentos curriculares, sobretudo nos currículos prescritos. Atualmente, as escolas encontram-se em fase de adaptação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como novo documento norteador a elaboração de currículos relativos à educação básica.

Acreditamos que esta alteração de documento poderá ocasionar modificações e atualizações nos projetos pedagógicos das escolas públicas e privadas, parâmetros curriculares estaduais e municipais, bem como nos programas disciplinares dos cursos de formação de professores, e ainda, na prática docente. Os diálogos com professores pesquisadores apontam para uma diversidade de pontos de vista sobre o documento homologado. Logo, esse novo documento parece ocasionar um movimento de grande impacto para a educação no país.

Mediante os tipos de currículo que perpassam o processo educacional, enfocamos nesta pesquisa o currículo prescrito e partimos da concepção apresentada por Macedo (2018), para qual a BNCC não é um currículo, mas configura-se como uma descrição do que se espera alcançar no ensino brasileiro. Nesta perspectiva, o documento é normativo e embasa a elaboração dos currículos estaduais, sendo ambos complementares para assegurar as aprendizagens. Portanto, reconhecemos que a BNCC tem caráter prescritivo, que deverá ser testado a partir da sua implementação como currículo em ação.

Na Constituição Federal Brasileira, de 1988, fica delineada uma proposta de política curricular que confere às escolas do país um padrão qualitativo mínimo. Esse padrão deveria ser garantido através do Currículo Nacional Mínimo, de modo que estudantes do ensino básico de todo o território nacional tivessem assegurada uma base qualitativa igualitária do ponto de vista conteudista e que, concomitantemente, respeitasse e incluísse as diversidades de cada região (MARINHO, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/1996) determina a todos os níveis do ensino básico “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, Art. 26)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nortearam o ensino brasileiro neste propósito de 1995 a 2017. Esse documento apresentava uma proposta flexível e aberta para as decisões sobre currículo em cada estado/município, não se configurando como um modelo impositivo (BRASIL, 1997, p. 13).

No entanto, seguindo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), iniciou-se em 2014 a discussão de âmbito político-educacional a respeito dos currículos de ensino, objetivando a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo de quatro anos foram disponibilizadas para consulta pública em um portal virtual ¹do Ministério da Educação (MEC), três versões preliminares

¹ Portal online disponível em: www.basenacionalcomum.mec.br.

diferentes entre si. Em 20 de dezembro de 2017, o MEC homologou, junto ao Conselho Nacional de Educação, a versão final da BNCC para o Ensino fundamental e a versão para o Ensino médio só foi homologada em dezembro de 2018. Do ponto de vista prático, a BNCC de ensino fundamental substituiu o PCN e oferta novos parâmetros teóricos e metodológicos para a elaboração e prática dos currículos de escolas de ensino fundamental de todo o Brasil, apresentando um caráter normativo que não era encontrado no documento anterior. A BNCC apresenta-se como

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 7)

Alterações desse nível no âmbito curricular implicam alterações em todo o sistema educacional, principalmente na atuação do profissional docente. Este, passa a ter seu planejamento e prática condicionados às novas perspectivas teórico-metodológicas e à normatização para cada série do ensino fundamental. Considerando esse cenário quanto à implantação de um novo documento norteador do Ensino Fundamental, com a saída dos PCN e a homologação da BNCC, tem-se uma peculiar situação prática a ser pesquisada, qual seria a recepção e representação desse novo documento pelos professores e licenciandos, tendo em vista que eles são os principais impactados por essa alteração de documentos.

A partir disso, surge o interesse em saber que representação social profissionais atuantes no Ensino Fundamental e licenciandos em Letras-Português de uma cidade do interior da Paraíba apresentam a respeito da BNCC. Para isto, consideramos as representações como constituintes da realidade em que estamos inseridos, visto que todas as interações humanas pressupõem a existência de representações (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Nas palavras de Moscovici (2007, p. 46), essas últimas “têm como seu objetivo

abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”.

Para Moscovici (2007), as representações estão presentes tanto na mente, quanto no mundo, e se revelam por seu caráter social e político. Já para Minayo (1995), a consciência coletiva é a forma de manifestação da ação social. Logo, conhecer as representações sociais dos professores e licenciandos acerca das mudanças relativas ao documento parametrizador de sua prática é conhecer os significados em um contexto social, coletivo e sobretudo político, relativos à própria prática docente.

Mesmo considerando os impactos decorrentes da homologação de um novo documento normativo para a elaboração dos currículos e sua incidência sobre a prática docente, é possível que haja um distanciamento entre o professor e as discussões relativas ao tema. Sobre isto, Tardif (2014, p. 35) afirma que no cenário escolar há dois grupos, um que produz conhecimentos e outro que apenas o reproduz. Para ele, o primeiro refere-se aos pesquisadores e autoridades intelectuais, enquanto o segundo contempla os educadores, que assumem um papel de reprodutores dos saberes apontados por outros, o que não significa dizer que não construam um saber desse lugar de reprodução” em que se encontram. Assim, os professores podem não se considerar implicados nessas discussões, principalmente no tocante ao novo documento homologado, tornando-se passivos nesse processo de mudanças.

Portanto, buscamos neste trabalho estudar as representações de docentes e licenciandos a respeito da BNCC para o ensino fundamental, tomando esse documento como norteador dos currículos de ensino para o Brasil. Assim sendo, esta pesquisa visa construir resposta para a seguinte pergunta:

- Que representação social licenciandos em Letras e professores de português apresentam sobre currículo no contexto de recepção da BNCC?

Para responder a essa pergunta, o objetivo geral deste estudo é *Analisar a representação social de licenciandos em Letras e professores de Português sobre currículo*, e tem como objetivos específicos:

- 1) Desvelar a representação social de currículo demonstrada por professores e licenciandos na área de Língua Portuguesa;
- 2) Descrever a representação social relativa à proposta de currículo para o ensino de Língua Portuguesa no EF II apresentada pela BNCC.

Embora o campo de currículo seja cada vez mais explorado e pesquisado, esta investigação tem sua relevância por contribuir com a literatura na área de ensino, especificamente sobre o currículo de língua portuguesa, pois, em uma busca prévia realizada nas plataformas digitais da Capes e Scielo, utilizando as palavras-chave “currículo” e “ensino de língua portuguesa”, foi encontrado, nos últimos dez anos, um total de apenas doze artigos, enquanto, ao se pesquisar apenas os termos “currículo” e “ensino”, foi possível perceber a vasta quantidade de trabalhos voltados para educação infantil e de outras disciplinas. Logo, parece haver um espaço para o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a compreensão dos currículos de ensino de língua na educação básica, sobretudo no ensino fundamental.

Dentre as publicações destacam-se duas dissertações², que resultam do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG) sobre essa temática, e que trazem contribuições relevantes para a presente pesquisa.

A relevância desta pesquisa é reafirmada pelo seu caráter atual, já que se realiza concomitante à produção, homologação, recepção e implementação da BNCC, como também, pela importância da investigação da representação social dos professores do Ensino Fundamental II e licenciandos, valorizando suas opiniões, significações e posicionamentos sobre esse documento, tendo em vista que eles estão em uma posição social afetada diretamente por essas mudanças.

² O conceito e a proposta de ensino de leitura na base Nacional comum curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa (PEIXOTO, 2018) e O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental (NASCIMENTO, 2018).

Embora a BNCC homologada abarque todo o ensino Fundamental (ensino infantil e 1^a a 9^o anos), delimitamos nossa pesquisa a sujeitos que lecionem ou estejam em formação para atuar em turmas de EF II (6^o a 9^o anos). Esta escolha deve-se ao fato de que os professores que lecionam no Ensino Fundamental I estão implicados com as questões que envolvem a alfabetização e as especificidades que essa atividade exige. Ao enfocarmos a seção da BNCC correspondente ao conteúdo Língua Portuguesa, escolhemos a investigação dos conteúdos e metodologias relativos a segunda etapa do ensino fundamental. Por isso, nos restringimos apenas aos anos finais do ensino fundamental II.

Buscamos responder à questão de pesquisa e atender aos objetivos traçados por meio de questionários *on line* e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de língua portuguesa de Ensino Fundamental II (EFII) e licenciandos de Letras (língua portuguesa) de uma cidade polo de formação docente com duas universidades públicas.

Além desta Introdução, em que foi apresentado o questionamento, os objetivos e as motivações para o desenvolvimento do trabalho em questão, esta dissertação comporta outros três capítulos. O primeiro apresenta os aportes teóricos que embasam a pesquisa, no qual apresentamos os conceitos de Representações Sociais e suas implicações para a pesquisa em educação, o percurso histórico do currículo na educação brasileira, bem como reflexões atuais sobre esse campo. O segundo expõe os aspectos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. O terceiro capítulo é composto pela análise dos dados gerados nesta investigação, respondendo ao questionamento e cumprindo os objetivos já estabelecidos nesta seção. Por fim, as considerações finais com os resultados obtidos com esta pesquisa e as referências encerram esta dissertação.

1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ESTUDOS DE CURRÍCULO: LENTES PARA ENTENDER O QUE PENSAM OS DOCENTES SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO.

O capítulo que se inicia expõe os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa e é composto por dois tópicos. O primeiro tópico é intitulado “Representações sociais e a pesquisa em educação”, e refere-se à teoria das Representações Sociais, no qual discorreremos a respeito de seu surgimento, bem como a respeito de sua relevância para a pesquisa em educação, apresentando as contribuições de Durkheim e Moscovici na construção desta teoria e as contribuições para a pesquisa no contexto educacional.

O segundo tópico é mais amplo que o primeiro e intitula-se “Os estudos sobre currículo”, e está dividido em cinco subtópicos, sendo: “Teorias de currículo”, que apresenta as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas a partir dos estudos de Silva (2017), “Definição de currículo?”, conceitua o termo currículo a partir das perspectivas de Moreira (2012) e Macedo (2013), “Breve história dos currículos no Brasil”, descreve a educação desde a chegada dos portugueses no Brasil à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), e “A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa” no qual discorreremos a respeito da teoria das competências e habilidades e da perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de língua materna.

1.1 Representações Sociais e a pesquisa em educação.

As representações sociais permitem o estudo da realidade (educacional) a partir das significações oriundas do senso comum para o âmbito científico. A pesquisa em educação sob esse aparato teórico permite uma interpretação das representações dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, este capítulo abrange a teoria das Representações Sociais, bem como suas contribuições para a pesquisa em educação.

Revisando a literatura sobre representações sociais, é possível encontrar uma diversidade de conceitos, embora esta seja uma área relativamente recente

em Ciências Humanas e Sociais. Contudo, este estudo é de relevante contribuição para a atividade científica e para a compreensão de fenômenos sociais, já que “as representações sociais expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo e permitem entender as marcas que caracterizam cada época histórica de uma determinada sociedade” (Tavares, 1997, p. 114).

Para Minayo (1995), a partir de uma vertente mais clássica, as representações sociais correspondem a um termo filosófico, equivalente à reprodução das percepções retidas na memória ou do conteúdo do pensamento de um sujeito, de maneira que não existem representações falsas, mas, sim, significados constituídos sob condições sociais, históricas, políticas e ideológicas variadas. Gomes (2002, p. 71), por sua vez, considera que a categoria de representação social pode ser entendida como “pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas, servindo para explicar, justificar e questionar essa realidade”.

Este campo teórico surge a partir de uma vertente clássica da pesquisa social. Seu idealizador foi Durkheim, que elaborou suas concepções teóricas a partir do enfoque sociológico. Para ele, o sujeito era o produto do meio em que estava inserido e, por isso, tinha seu aprendizado a partir dos condicionamentos sociais. Desta maneira, para ele, as representações eram impostas ao sujeito inconscientemente (MOREIRA e CHAMON,2015).

Tomando por base esta visão, Durkheim dividia as representações em dois níveis, o individual e o coletivo. Para ele, as representações individuais eram domínio da psicologia e as representações coletivas, da sociologia. Tendo como vertente os estudos sociológicos, seu foco eram as representações coletivas que, surgiam “ligadas a fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e interpretação” (Minayo, 1995, p.90).

Durkheim acreditava na exteriorização das consciências individuais, de modo que se tornassem uma realidade objetiva e positivista das representações sociais. Portanto, este método sociológico, de acordo com seu idealizador,

deveria isentar-se da filosofia, ser objetivo e serem tratados exclusivamente como fatos sociológicos. Para isso, era necessário que o pesquisador se isentasse de qualquer posicionamento ideológico, observando as representações coletivas, exteriorizadas por meio da vida em sociedade (Farr,1995).

Weber, sociólogo também vinculado à vertente clássica, apresentava teorias semelhantes às de Durkheim e baseava-se na noção de visão de mundo, definindo as representações sociais como “juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem” (MINAYO, 1995, p. 93), considerando as concepções sobre o real tão relevantes quanto a base material. Para ele, a realidade tem uma dinâmica própria, já que as instâncias sociais determinam os fatos. De acordo com Minayo (1995), Weber defendia que as ações humanas são significativas e que por isso devem ser investigadas.

Nessa perspectiva sociológica das representações sociais, um elemento de grande relevância é o senso comum, que deriva do cotidiano e, assim como o pensamento científico, também é formado por abstrações, formalizações e generalizações que dão significado ao real (Minayo,1995). Por esse viés, o cotidiano é formado por significados que precisam ser percebidos e interpretados, de modo que o indivíduo expõe sua visão do fato real como uma manifestação da consciência por meio da linguagem.

Serge Moscovici, importante autor para a constituição da teoria das representações, partindo do posicionamento teórico de Emile Durkheim, apresentava uma visão diferenciada das representações sociais. Durkheim distinguia as representações individuais das representações coletivas, Moscovici (2007), por sua vez, não considera relevante essa distinção, como também o enfoque unicamente psicológico ou sociológico, pois para ele o indivíduo é ao mesmo tempo agente de mudança na sociedade, como também é um produto dela. Logo, estando os sujeitos em ambientes sociais que se caracterizam por serem fluidos e não-estáveis, as representações também serão sempre mutáveis, atuais e heterogêneas.

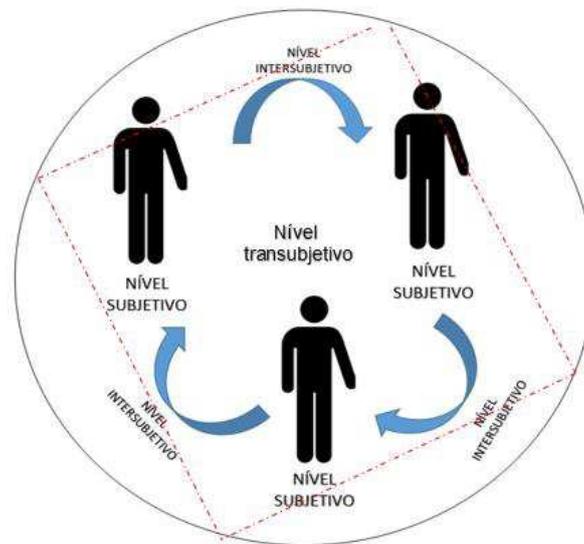
Neste tocante, Moreira e Chamon (2015, p. 86) afirmam que “os sujeitos incorporam e criam um conjunto de conhecimentos que socializados ajudam na compreensão dos fenômenos da sociedade”, e, por isso, as representações sociais, como ocorre nas interações cotidianas, são dinâmicas e plurais, em constante processo de significação.

As representações advêm de grupos sociais que partilham experiências e conhecimentos a partir do meio em que se inserem, atribuindo significação ao mundo do dia-a-dia, baseando-se no senso comum para a criação e compartilhamento de significados por meio da interação social e, nesse processo, o estudo das representações sociais confere inteligibilidade, ação e conhecimento sobre determinado objeto, coisas ou situações entre indivíduos, de forma que são correlacionados os seus conhecimentos individuais as suas relações interpessoais (NICOLAU, 1997).

Moscovici (2007, p.79) defende que o principal objetivo das representações sociais é “descobrir como os indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível, a partir da diversidade”, assim, se estabelece uma relação entre o grupo e o objeto a ser representado, envolvendo as várias nuances que advêm das relações sociais e do caráter prático da teoria.

Para o autor, existem três níveis que atuam na materialização do aparato simbólico que são as representações sociais, sendo o nível subjetivo (individual), intersubjetivo (significados partilhados entre sujeitos sociais) e transubjetivo (presente nos indivíduos e nos grupos). Por meio desses níveis, os indivíduos realizam a atividade de objetivação, transformando o subjetivo em concreto por meio do compartilhamento em sociedade, construindo uma realidade comum.

Figura 1: Níveis de compartilhamento de informações.



Fonte: adaptado de Moscovici (2007)

Conforme ilustração acima, os indivíduos em sociedade partilham suas representações individuais (nível subjetivo), esse compartilhamento configura uma troca de significações entre os sujeitos (nível intersubjetivo), resultando em uma representação coletiva (nível transubjetivo), de maneira que “nesse processo social, circulam crenças, valores, tradições, costumes, mitos, ideias, etc., e os indivíduos envolvidos nessa prática vão incorporando referentes básicos à sua leitura de mundo” (TAVARES, 1997, p. 134).

De um ponto de vista prático, as representações sociais são a percepção da sociedade e dos objetos que a compõe a partir das nossas percepções em resposta ao mundo a nossa volta. Moscovici (2007) afirma que a pesquisa em psicologia social pressupõe que “os indivíduos normais reagem a fenômenos ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas e estatísticos, e [que] compreender consiste em processar informações” (op cit, p. 30). Para o autor, nós estamos cercados de palavras, ideias e imagens que intervêm em nossa atividade cognitiva, de modo que nenhuma mente está livre destes condicionamentos. Sendo assim, as representações convenciam os fatos e significados, pelo fato de serem compartilhadas por muitos indivíduos.

Partindo disto, todas as relações sociais pressupõem representações que advém da interação entre os sujeitos nos níveis já mencionados. As representações que antes dividiam-se em individuais e coletivas (na visão de Durkeim), passa a considerar, a partir das contribuições moscovicianas, a sociedade como um todo, desde o subjetivo ao transubjetivo (partilhado coletivamente) em uma sociedade ativa e em constante mudança. Isso porque as representações sociais

não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem, e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. [...] a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades e seu impacto. (MOSCOVICI, 2010, p. 41)

Sendo assim, um indivíduo sozinho não produz representações sociais, como também, não as recebe passivamente, os sujeitos que compõem uma formação social interagem entre si produzindo as significações referentes ao meio em que se inserem.

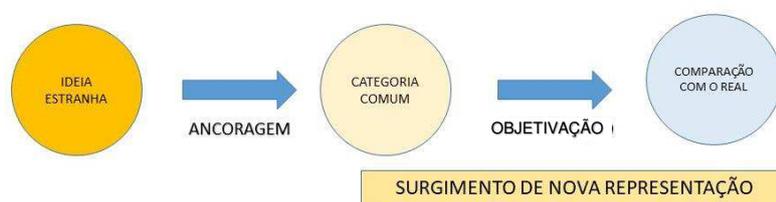
Sobrinho (2016, p. 28) afirma que na visão moscoviana, as representações sociais são “sistemas de concepções, de imagens e valores, detentoras de uma significação cultural própria”. Esses sistemas nos são impostos de maneira não consciente, por isso elas sobrevivem independentemente das experiências individuais. Isto ocorre porque a construção das representações sociais se dá de maneira complexa e a partir de três aspectos: a atitude, a informação e, por fim, a representação.

A atitude refere-se à orientação geral em relação a um objeto da relação em sociedade, isto é, elas são parte de uma estrutura social. As atitudes tomadas dentro do contexto social de um determinado grupo é reflexo das significações que circulam nesse espaço social, advindos dos estímulos sociais (MOSCOVICI, 2010). A informação corresponde à organização do conhecimento que um grupo possui a respeito de um objeto, e o resultado das atitudes e conhecimentos que circulam é a representação. Esta é a organização da atitude e informação para

a estruturação de uma imagem, modelo e concretude das ideias sobre um objeto, compartilhados socialmente.

O processo de surgimento de uma representação social se dá através de dois fenômenos citados por Moscovici (2007). Para ele, nenhuma representação surge do vácuo, mas sim, a partir de uma referência anterior. Desta forma, é preciso que o indivíduo realize os processos de ancoragem e objetivação para que uma nova ideia possa ser internalizada e compartilhada socialmente, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 2: Processo de surgimento de uma nova RS



Fonte: adaptado de Moscovici (2007)

Uma informação nova, advinda do senso comum ou do novo na sociedade, precisa ser ancorada em categorias de pensamento já existentes para o indivíduo. Esse momento classifica e denomina esta informação, considerando que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” e ainda, “que todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que e o especifique ou especifique seu uso” (MOSCOVICI, 2010, p. 62-63).

Após a interiorização da nova ideia e seu processo de ancoragem em categorias a que já estamos habituados, é necessário que haja uma objetivação, ou seja, uma união desse novo elemento recém-classificado a aspectos já conhecidos da realidade. Trata-se, porém de uma materialização de uma abstração, segundo Moscovici (2007, p. 71), consiste “na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que

substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”. É, portanto, uma classificação e atribuição de uma imagem ou conceito à palavra.

Pela perspectiva adotada por Moscovici (2007), as diferentes representações advêm das mudanças que perpassam a sociedade, sejam políticas, sociais, éticas, morais, etc., e por isso têm caráter fluido, dinâmico, coletivamente construído e coexistem inter-relacionadas nos espaços que constituem e são constituídas. As representações sociais não são estáticas e atemporais, elas são situadas no contexto emergente das relações sociais.

Ao tratar da partilha social de significações e conceitos a partir do senso comum e das relações em sociedade, as representações permitem ao campo educacional a investigação das relações sociais entre os indivíduos que interagem. Desta forma, nesta pesquisa, buscamos desvelar as representações sociais que os professores apresentam sobre currículo, tendo em vista que esta teoria traz a possibilidade de investigação da realidade social no cenário educacional. As representações sociais,

ao atuar[em] na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece[m] amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação. (CRUSOÉ, 2004, p. 110)

O primeiro desafio surge com as considerações de Macedo (2013), que defende que embora os professores e demais profissionais que fazem parte do ambiente escolar tenham a sua prática intrinsecamente relacionadas aos currículos de ensino, há certa inquietação quando referente à compreensão da ideia de currículo apresentada pelos docentes. Para o autor, os profissionais da educação compreendem a aplicabilidade política, cultural e ideológica do currículo, no entanto, não conseguem defini-lo realmente. Nas palavras do autor:

Há uma perplexidade demonstrada pelos professores, por exemplo, ao se convencerem de que não sabem nocionar o

currículo, tampouco discutir suas implicações, mesmo se reconhecendo atores constitutivas desse importante artefato educacional (MACEDO, 2013, p. 29).

O estudo das representações sociais, neste caso, se constitui uma importante ferramenta para a atividade de pesquisa em questão, de modo que é possível identificar representações por meio das falas de sujeitos sociais, considerando o ambiente em que se inserem e grupos a que pertencem. Para Crusoé (2004), a pesquisa por esta perspectiva permite investigar as questões de saber, identidade, orientação e justificação de condutas, desta forma, apresenta-se como uma teorização eficaz para a pesquisa em educação, já que considera que as ações humanas e as significações compartilhadas socialmente têm caráter social e ideológico. Por isso, é relevante analisar as representações sociais dos professores de língua portuguesa considerando o atual estado de mudanças pelo qual passa o Ensino Fundamental no Brasil.

Essa teoria possibilitou identificar por meio das falas, as ideias, opiniões, críticas e demais conhecimentos dos colaboradores da pesquisa, descrever suas representações sociais a respeito de currículo e do que propõe a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. No entanto, se fez necessária a reflexão acerca dos estudos de currículo no contexto de ensino brasileiro, conforme apresentamos no tópico a seguir.

1.2. Estudos sobre currículo

A representação de um objeto social denominado currículo inicia-se por volta de 1920, tendo como marco inicial a publicação do livro “The curriculum”, escrito por Franklin Bobbitt. Silva (2017) afirma que Bobbitt limitou-se a descobrir e descrever o currículo, de forma que para muitos agentes envolvidos no processo educacional essa definição passou a ser considerada a realidade. Os padrões curriculares apresentados por ele eram aproximados ao funcionamento de uma fábrica, com procedimentos pré-estabelecidos para alcance de metas, de forma que o currículo se estabelecia enquanto uma ação técnica e procedimental.

Os estudos de Bobbitt foram apenas o início de todo o percurso teórico pelo qual passaria o objeto currículo. Contudo, o termo não deixa de ser atrelado a escolha de conhecimentos e saberes que determinam o percurso que o alunado deve percorrer no processo de aprendizagem (Silva, 2017), de forma que as teorias a respeito do currículo enquanto objeto de estudos pode ser divididas em: teorias tradicionais, tendo como base o currículo técnico e neutro, e as teorias críticas e pós-críticas, considerando que os sujeitos e situações são perpassados por relações de poder, conforme detalhamos nos tópicos a seguir.

1.2.1. Teorias de currículo

Conforme enunciado em tópico anterior, as pesquisas sobre currículo enquanto campo de estudos, pode ser dividida em três teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Na teoria tradicional, o currículo é visto como objeto perpassado por uma tecnicidade, de forma que havia uma “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2017, p. 12). Essa teoria pautava-se num modelo econômico e tinha como ideal a noção de eficiência e, para isso, Bobbit baseava-se nos estudos de Frederick Taylor que apontavam para a administração científica. Então, ele almejava que

O sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2017, p. 23)

O principal teórico das teorias tradicionais, Franklin Bobbit, almejava com suas contribuições que se alcançasse a cientificidade na educação e isso se daria através de um mapeamento das habilidades necessárias à aprendizagem. Portanto, o currículo deveria apontar estas habilidades a serem desenvolvidas, planejar e elaborar instrumentos de medição para aferir se houve aprendizagem de maneira esperada, pois se tratava de uma ação mecânica, burocrática e técnica.

Ao descrever as teorias tradicionais de currículo, autores como Silva (2017) e Marinho (2007) enfatizaram o caráter instrumental do processo de elaboração curricular, moldando-se nos padrões econômicos de produção em massa, que se constituíam de teorias de ajuste, adaptação e aceitação, tomando como referência uma sociedade hegemônica e “desconsiderando o caráter histórico e social do conhecimento, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais” (SILVA, 2017, p. 52). Embora aparentemente técnico e objetivo, mesmo nesta concepção, infere-se que o currículo se mostra como um jogo de escolhas entre conhecimentos e saberes para obtenção de resultados esperados.

Macedo (2013) também confirma o caráter de controle exercido pelo currículo ao escolher os conteúdos que constituem o processo de aprendizagem, porém, ele explica que, na teoria tradicional, esse controle se dava sob ideais deterministas que exerciam influência direta sobre a concepção dos currículos.

Encontram-se ainda nos estudos tradicionais, segundo Silva (2017), nomes como o de John Dewey, autor do livro “The child and the curriculum”, cujo eixo principal era a organização e a formação democrática da educação estadunidense, além dele, Ralph Tyler e Virgel Herrick também atuaram na delimitação do campo curricular. De toda forma, no tradicionalismo, o currículo é visto como “ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial” (TERIGI, 1996, p. 163 *apud* MACEDO, 2013, p. 37).

Silva (2017, p. 17) cita como palavras-chave da constituição e conceituação do currículo tradicional as seguintes palavras:

Quadro 1: Palavras-chave - teorias tradicionais de currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	
Ensino	Aprendizagem
Avaliação	Metodologia
Didática	Organização
Planejamento	Objetivos
Eficiência	

Fonte: SILVA, T.T. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

A partir do quadro 1, é perceptível que o currículo é uma representação constituída a partir de uma visão massificada e homogênea da educação. Silva (2017) considera essa neutralidade do currículo como principal marca do tradicionalismo.

De acordo com Macedo (2013), os modelos teóricos que percebiam o currículo enquanto neutro, inocente e desinteressado “não estavam preocupados em fazer qualquer questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” Esse questionamento às instâncias educacionais e sociais foi a marca da transição para as teorias críticas, rompendo com a representação tradicionalista e prescritiva do currículo e abrindo espaço para a criticidade no contexto escolar.

Enquanto a teoria tradicional de currículo tem como padrão de referência o hegemônico, as teorias críticas a têm como fonte das desigualdades e injustiças sociais. Essas teorias, inspiradas em modelos políticos de contestação, trouxeram inovação a partir de questionamento e transformação radical. Deste modo, o essencial era desenvolver conceitos que permitissem compreender as

ações do currículo na sociedade, e não mais limitar-se a atividade técnica de sua elaboração (SILVA, 2017, p. 30). Logo, a escola passa a ser vista como um aparelho ideológico central que atua por meio de um currículo, transmitindo arranjos sociais desejáveis, como as relações do mercado de trabalho, e que são refletidas em relações de dominação e submissão.

Silva (2017) ressalta que nessas teorias se sobressai a adoção de uma perspectiva fenomenológica, a qual põe em cheque os significados construídos socialmente para que se alcance a compreensão de sua “essência”. Segundo o autor, esse rompimento com a epistemologia tradicional leva o currículo para um campo de questionamento e experiência, de modo que é necessário examinar os significados naturais para produção de conhecimento, e isto implica a aplicação das experiências do aluno no mundo já que elementos básicos do conhecimento se tornarão significados por meio de uma prática pessoal e subjetiva (*Idem*, p. 40-41).

O mesmo autor ainda cita as contribuições de Michel Apple para a renovação das teorias curriculares, associando o currículo escolar a um processo ativo de produção mediado pela força de trabalho. Assim, em sua definição, o currículo corporifica conhecimentos particulares, não é neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos e não é organizado por processos de seleção filosófica, mas caracteriza-se por sua dimensão social e pelos interesses particulares de classes dominantes, gerando uma atividade de escolha reflexão e resistência.

O autor cita ainda a contribuição de Henry Giroux que complementou tal ponto de vista considerando o currículo como uma política cultural que vislumbra os professores como intelectuais transformadores. Com isso, dois pontos são essenciais à posição assumida por Giroux: a) O currículo envolve a construção de valores e significados culturais e não apenas comprometido com conhecimentos objetivos; b) é um “local” em que se produzem significados sociais em disputa (relações de poder e desigualdade) (SILVA, 2017). Um grande influenciador dos estudos críticos de currículo é o brasileiro Paulo Freire.

De acordo com Silva (2017), Freire publicou diversas obras cujas teorias definiam o aluno como parte ativa do processo de aprendizagem e a autonomia do professor na construção dessa criticidade entre docentes e discentes, e hoje, suas obras são conhecidas internacionalmente. Paulo Freire, que é considerado patrono da educação brasileira, dedicou parte de sua vida a atividade de alfabetização e deixou como legado livros de notória importância, como “Educação como prática de liberdade” (1967), “Pedagogia do oprimido” (1968), “Política e educação” (1985), “Pedagogia da autonomia” (1996) e outros. Suas obras estão pautadas na visão crítica, defendendo uma educação libertadora, cuja função é a transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos nela.

É no tocante a isso que, de acordo com Macedo (2013), o “status quo” passa a ser contestado, havendo um direcionamento de atenção para as iniquidades e injustiças sociais por meio do currículo. Segundo o autor, uma grande colaboração a essa perspectiva teórica foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt que se opunha a tecnicidade do ensino, bem como à cultura de massa, sendo de importância significativa para a disseminação de pensamentos e atitudes críticas.

Há entre escola e ideologia uma conexão que precisa ser contemplada nos currículos, porque

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como ciências e matemática. (SILVA, 2017, p.31)

Desta forma, a escola atua ideologicamente, de maneira que deve ter seu funcionamento pautado em uma criticidade, contemplando, dentro da esfera escolar o currículo oculto, cuja formulação não advém da instituição escolar, mas da vivência em sociedade. Assim, a escola passa a agir como um aparato ideológico, de modo que se distancia das teorias tradicionais, conforme é possível perceber no quadro de palavras-chave abaixo:

Quadro 2: Palavras-chave – teorias críticas de currículo

TEORIAS CRÍTICAS	
Reprodução cultural e social	
Poder	Classe social
Relações sociais de produção	
Capitalismo	Idelogia
Emancipação e libertação	
Conscientização	Currículo oculto
Resistência	

Fonte: SILVA, T.T. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

Os limites das teorias críticas levam ao surgimento das teorias pós-críticas, cujo olhar direciona-se aos sujeitos e suas constituições identitárias se intensificam, de modo que elementos como raça, gênero e sexualidade passam a ter forte influência na constituição dos currículos escolares. À luz dessas concepções, desperta-se nos ambientes escolares a criticidade para atender à condição do sujeito na pós-modernidade. O currículo abrange a multiculturalidade e torna a escola um espaço mais democrático na formação cidadã, em que é produtora de conhecimento e está engajada com as relações ideológicas e de poder. Tal argumento é reforçado por Marinho (2007), ao afirmar que ao se vincular às teorias pós-críticas, a escola distancia-se

da narrativa dos processos de longa duração e das continuidades históricas” e busca “compreender conflitos e rupturas no interior da escola e dos processos educativos, pressupondo a escola como um lugar de produção cultural e não de mera reprodução do mundo exterior. (MARINHO, 2007, p. 180)

Essas teorias se pautam, sobretudo, nas relações de multiculturalidade, identidade e poder. É desse ponto de vista que o currículo abarca as diferenças que compõem a sociedade e as consideram um processo linguístico e discursivo, defendendo que a diferença é “discursivamente produzida”, assim como “na mesma medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder” (SILVA, 2017, p. 87). No ensino de língua portuguesa, por exemplo, o currículo aproxima-se da concepção de língua enquanto interação e ferramenta de atuação social, de modo que não mais se baseia na reprodução de textos e ensino conteúdos desconexos de sua função social e política.

Os currículos pós-críticos têm como base a premissa de que toda relação social implica poder e, por isso, o currículo precisa ser tomado como uma construção social (MACEDO, 2013). Desta forma, temos como palavras-chave comuns a essas teorias:

Quadro 3: Palavras-chave - teorias pós-críticas de currículo

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	
Identidade	Alteridade
Subjetividade	Significação
Discurso	Saber-poder
Representação	Cultura
Gênero, raça, etnia	Sexualidade
Multiculturalismo	

Fonte: SILVA. T.T. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Nessa perspectiva teórica, os currículos devem contemplar as minorias, para assim, exercer influência sobre as formações identitárias dos sujeitos e seus discursos de resistência.

Para Silva (2001), as relações de poder não podem ser separadas das práticas de significação que formam o currículo, as representações e o poder estão relacionados. Para ele, há um vínculo indissociável entre os significados e as relações de poder. As políticas curriculares, sob este ponto de vista, situadas no nível transubjetivo, constituem representações que partem do aparato legal. Para o autor, os grupos sociais exercem relações de poder mais elevadas, constituem-se como dominantes, e por isso, impõem suas verdades aos demais grupos (SILVA, 2001, p. 10).

Figura 3: Políticas curriculares e ensino



Fonte: Adaptado de Silva, T.T. Currículo como Fetiche (2001).

Essa verdade que, de acordo com Silva (2001), é imposta por meio das leis exerce influência sobre as representações dos objetos, como também, reflete nas atitudes dos sujeitos, conforme demonstrado na figura acima. Políticas curriculares diferentes, incidem sobre a visão de currículo e da prática docente dos sujeitos. Logo, esses significados são variáveis em relação ao contexto social em que estão inseridos.

1.3. Definição de currículo

Finalizado o percurso das teorias sobre currículo, é perceptível que cada uma em sua época e desse ponto de vista teórico levou o termo currículo a assumir significados sociais e representações diferentes. A palavra currículo vem do latim curriculum que significa pista corrida ou percurso. No contexto educacional, cumpre-se essa significação, já que o ensino em todos os níveis é regido por determinações curriculares. Para Silva (2017), é nessa pista de corrida, que é o currículo, que nos constituímos enquanto sujeitos.

Atualmente, grande parte dos estudos em currículo o compreendem “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2013, p. 26). Moreira (2012) acredita que o lugar de destaque concedido aos estudos campo de currículo no conhecimento pedagógico ocorre em virtude da importância significativa de sua aplicabilidade em diferentes sociedades, tanto no que concerne a conservação ou renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, quanto para propagação de valores desejáveis. Para ele, é necessário considerar as abordagens voltadas para o currículo escolar, que o subdividem em três tipos: o formal, o real e o oculto, e por isso, considera as prescrições, a prática efetiva em sala de aula e o aprendizado que se constitui além no ambiente escolar, respectivamente. O autor ainda afirma que essa visão de currículo

Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados (MOREIRA, 2012, p. 15)

Desta forma, é possível constatar que o currículo não mais se caracteriza por um caráter instrumental pautado em um modelo de sociedade hegemônico, mas que é constituído pelo meio social em que se insere, como também, atua ideologicamente nos indivíduos envolvidos em sua elaboração e prática. Conforme exposto por Moreira (2012), desenvolvem-se no currículo representações que advêm do contexto social, histórico e político em que está inserido. Logo, tal qual nesta pesquisa, parece relevante considerar as representações sociais dos professores sobre o currículo, enquanto norteador de sua prática docente e as implicações dessas representações para sua atuação profissional.

Macedo (2013, p.24) define o currículo como “um artefato sócio educacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos,

atividades, competências e valores” visando uma formação. Essas ações são heterogêneas, ideologicamente situadas, subjetivas, e resultantes das interações sociais e das relações de poder.

O currículo deve ser heterogêneo e aberto à diversidade, de modo que abarque as diferentes esferas sociais. Quanto a isso, Arroyo (2013) afirma que é necessário haver nos currículos saberes e linguagens diversas, já que os grupos minoritários “vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária” (Arroyo, 2013, p.4). Se esses grupos compõem a sociedade, também estão inseridos no ambiente escolar. Sendo assim, currículos multirreferenciais, dinâmicos e inovadores abarcam a pluralidade cultural da sociedade contemporânea (Macedo, 2013).

A partir das teorias críticas, e posteriormente com as teorias pós-críticas, e sua ênfase nos estudos culturais, multiculturalidade, ideologias, formação identitária e poder, percebeu-se que o currículo não se restringia às ações e conteúdos inseridos no ambiente escolar. Assim, observou-se que o currículo tinha uma dimensão prática que propiciava aprendizagens para além da sala de aula: o currículo oculto.

Silva (2017) define o currículo oculto enquanto os elementos que não estejam contemplados nos currículos oficiais das escolas, mas que contribuem implicitamente para aprendizagens relevantes ao convívio social. Nesse currículo, atitudes, valores, princípios e informações das mais diversas naturezas são aprendidos através da interação social entre os indivíduos. Sacristán (2013, p. 24) reitera essas afirmações ao considerar que currículo é mais que apenas seleção de conteúdos, para ele, envolve razão, moral, sensibilidade e preparo para a compreensão do mundo. Para Macedo (2013), essa aprendizagem ocorre através de atos de currículo, que ele define como

Todas as atividades que se organizam e se envolvem visando determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências,

mediados pelo processo de ensinar/aprender. (MACEDO, 2013, p. 38)

No currículo oculto, esses atos de currículo ocorrem implicitamente por meio das interações sociais, já que eles não estão previstos no planejamento docente, mas ocorrem de maneira a gerar impactos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, aspectos do ambiente escolar e social propiciam conhecimentos que não estão contempladas nos currículos oficiais, mas que geram aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2017, p. 78)

O currículo prescrito (também denominado de formal ou oficial) corresponde ao aparato documental que sistematiza o ensino. Nele estão inseridas as diretrizes nacionais para o ensino no país, parâmetros estaduais e municipais, o Projeto Político Pedagógico de cada escola, os programas de cada disciplina, planos de cursos, planejamentos de aula, materiais didáticos e demais elementos que possam traçar o percurso da aprendizagem nos mais diversos níveis educacionais. Sacristán (2000), define o currículo prescrito como o que prescreve previamente a organização dos conteúdos e dos materiais didáticos a serem utilizados, estando pautados em questões políticas, sociais e científicas. Essa organização se dá em função das determinações legais para o ensino no país.

No entanto, cada momento de aprendizagem é único, e por isso, surge o conceito de currículo real. Este tipo de currículo corresponde à aplicação da organização dos elementos necessários à aprendizagem, é a efetivação do que foi planejado. Libâneo (2004) apresenta o conceito de currículo real, como

a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. (LIBANEO, 2004, p. 172)

Assim, o currículo real corresponde ao processo de ensino e aprendizagem efetivado no momento de interação professor-aluno, sendo mais amplo que o prescrito, pois é flexibilizado por meio das diferentes realidades em que possa

estar inserido. O currículo prescrito volta-se às teorias tradicionais, enquanto os currículos real e oculto correspondem às teorias críticas e pós-críticas. No entanto, focamos nossos estudos para essa pesquisa no currículo prescrito, nos baseando na definição de que o currículo é um sistematizador dos planejamentos e práticas educacionais, de maneira que perpassa todo o contexto da ação docente.

1.4. Breve história dos currículos no Brasil

No tópico anterior definimos currículo enquanto todo o aparato que sistematiza o processo de aprendizagem, selecionando conteúdos e metodologias, bem como os objetivos de aprendizagem. Sendo assim, podemos afirmar que a catequização dos indígenas realizada pelos jesuítas e a abertura das escolas já revelava a existência de currículos de ensino, determinados pela coroa portuguesa. A escola colonial, segundo Paiva (2003) ocupava um lugar de extrema importância para a organização social, ensinando a ler, escrever, contar e cantar, bem como os valores desejáveis para a composição social da época.

Em 1800, o Seminário de Olinda inovava ao propor como disciplinas essenciais para a formação da alta classe a gramática latina, retórica, filosofia, geometria e teologia, o que segundo Alves (2003), era motivado por interesses burgueses e tinha como idealizador Azeredo Coutinho, o Bispo de Olinda. Esse período configurava-se como o início de uma estruturação curricular a partir de disciplinas.

Villela (2013) afirma que até o século XVII haviam formas diversas para o ensino aprendizagem, com professores a domicílio e aulas particulares, porém, no início do século XIX, D. João VI determina a existência de um controle progressivo do estado sobre o ensino primário, criando um sistema de ensino e contratando professores sob uma perceptível normatização: “Percebe-se pela documentação oficial um início de normatização (solicitações, autorizações, existência do juramento, um currículo mínimo como expectativa)” (VILLELA, 2003, p. 99).

No início do Século XIX, discutia-se a necessidade de escolarização das classes mais baixas da sociedade, porém, a escola não tinha ainda um lugar de destaque na sociedade do imperial. Segundo Faria Filho (2003, p. 136) foi necessário “afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações”.

Buscou-se uma expansão da escolarização, o ensino individual, que se dava nas casas dos professores, demandava um longo período de tempo. Assim, de acordo com Faria Filho (2003), surge a proposta do método mútuo que objetivava, segundo os jornais da época, abreviar o tempo necessário para a educação das crianças, diminuir despesas escolares e generalizar a instrução nas classes menos favorecidas. Esse método foi instituído em 1827, defendendo a existência de uma estrutura com um único professor para atendimento de uma grande demanda de alunos. Porém, não haviam recursos suficientes para manutenção desses espaços. O ensino mútuo logo começa a dar espaço a métodos simultâneos, com a produção de materiais didáticos e quadro-negro. A construção de espaços próprios para essas aulas só ocorre na última década do século XIX, neles era possível um elemento essencial para o ensino: a seriação (FARIA FILHO, 2003).

Nesta época, afirma o autor, o governo institui a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, visando aprender a ler, escrever e contar, como também colaborar para processo civilizatório da sociedade, contudo, essa etapa pareceria não se conectar ao ensino secundário ou superior, de forma que boa parte das classes menos favorecidas realizava apenas a formação nas Primeiras Letras.

Em 1827, a Lei Geral do Ensino determinava que houvesse formação dos professores, e em 1834, durante o Primeiro Império, com a criação das Escolas Normais Provinciais, institucionalizou-se a profissão docente. Ao passo que, delegou-se às províncias a organização dos sistemas de ensino primário e secundário (Villela, 2003). O Ato nº10 da Assembleia Legislativa da província possibilita uma visão da organização curricular das escolas normais da época:

A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais, e proporções, noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.

Contudo, esse currículo simplificado é ampliado posteriormente em 1847 quando recebeu novas disciplinas, entre elas a Didática. Os alunos formados na Escola Normal recebiam certificação para atuarem como docentes no Ensino Primário.

Após a Proclamação da República e Primeira Guerra Mundial surgem as primeiras universidades no Brasil e, com isso, o desenvolvimento científico e cultural. Em 1930, segundo Santos (2003), o país passa por mudanças políticas, econômicas e sociais, havendo investimento em educação para suprimento da demanda de mão de obra de uma sociedade industrializada. Assim, a marca dessa mudança é a Criação do Ministério da Educação e da Saúde, reestruturando o ensino brasileiro sob um ponto de vista profissionalizante. Pimentel e Freitas (2012) consideram que

As mudanças feitas nos rumos da educação a partir de 1930, ainda, refletiam as contradições entre o antigo e o moderno. Surgiu uma escola dual. De um lado, uma escola preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho. Eram escolas para as classes médias e ricas e outra diferenciada, para os mais pobres, os trabalhadores. (Pimentel e Freitas, 2012, p. 936)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), em 1961, o Congresso Nacional regulariza e determina os princípios educacionais para a educação brasileira. Esta lei tinha como finalidade a determinação dos parâmetros legais a serem seguidos no Brasil, bem como a responsabilização do Estado em assegurar a educação de forma igualitária a todos. A LDB recebe uma nova versão em 1971.

Porém, somente com a Constituição Federal de 1988, a LDB passou a assegurar a possibilidade dos estados e municípios se estabelecerem,

juntamente com o Governo Federal, como um sistema único de educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). Assim, a LDB de 1996, amplia os direitos educacionais previstos pela versão anterior, de forma a “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, art. 22), como também, cabe ao “Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum (LDB, 1996, art. 9º). As políticas curriculares, que abrangem todo o território nacional e são impostas na forma de lei, constituem-se representações transubjetivas, perpassando os sujeitos sociais.

Havendo a garantia de uma formação mínima, tornou-se necessária a instituição de parâmetros que garantissem que os currículos de todo o país fossem regidos por um currículo mínimo, de forma que os mesmos conteúdos e a mesma organização pedagógica fossem ministradas nos anos letivos adequados. Para isto, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para os níveis da educação básica, marcando o início da colaboração entre os estados e municípios (BONAMINO e MARTINEZ, 2002).

Em 1998, o Conselho Federal de Educação aprova os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental (1º a 4º anos), determinando o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, como também de temas transversais. Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Contudo, esses documentos não tinham caráter normativo, como também não se configuravam como um currículo, sua função era orientar a construção dos currículos no país.

A LDB de 1996, no artigo 26, determina também a existência de uma Base Nacional Comum que exponha os parâmetros básicos a serem seguidos na construção dos currículos estaduais, municipais e locais. Esse papel vinha sendo cumprido pelos Parâmetros Curriculares, que não apresentavam normatividade

quanto à configuração do ensino. Desta forma, em 2015, iniciaram-se as discussões para a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é assegurada legalmente pela LDB/1996, ao determinar que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996, art. 26)

Esta base deve garantir os parâmetros mínimos a serem seguidos no Brasil, embasando a criação dos currículos estaduais e municipais, de modo que seja possível abarcar as diversidades regionais e locais de todo o país.

O MEC dedicou esforços para a construção desta base, o que resultou em uma primeira versão do documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015, durante o segundo mandato presidencial da presidente Dilma Rousseff. O objetivo da BNCC é superar a fragmentação das políticas públicas educacionais, melhorando as condições de acesso e permanência nas escolas, bem como a qualidade do ensino. (BNCC, 2017, p. 8).

Para Neira *et al* (2016), a primeira versão do documento tinha como premissa a função de apresentar aos gestores educacionais e professores um ponto de partida para o ensino, de modo que “poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade” (NEIRA *et al*, 2016, p. 32). No entanto, essa primeira versão foi reformulada e, em maio de 2016, foi disponibilizada uma segunda versão do documento que seguiu para consulta pública.

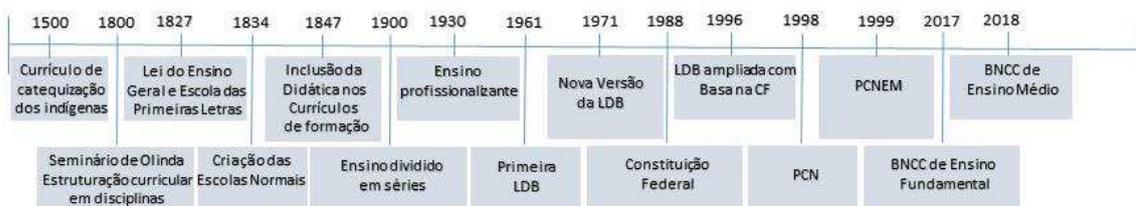
Em abril de 2017, uma terceira versão da BNCC é apresentada, ficando em consulta pública de junho a setembro do mesmo ano. Contudo, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo MEC uma nova versão, diferente da terceira versão que havia sido disponibilizada para consulta.

A homologação do documento, embora seja previsto pela LDB desde 1996, foi efetuada em um período de instabilidade política ocasionado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, e consequente posse do seu vice Michel Temer. Tal fato é relevante para o momento de recepção do documento, já que essa instabilidade política ensejou a rejeição dos acontecimentos do governo pós-impeachment. No entanto, há em todo país os programas de incentivo e divulgação da BNCC, em sites como *movimentopelabase.com.br*.

A versão do ensino médio, por sua vez, que configura a polêmica reforma do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018 mesmo após uma onda de protestos realizadas nas escolas de todo o país por docentes e discentes. Contudo, durante a elaboração desta pesquisa, os candidatos à presidência já sinalizavam para mudanças na BNCC, inclusive o presidente eleito Jair Bolsonaro.

Abaixo, apresentamos uma linha do tempo com os principais acontecimentos de âmbito curricular no país:

Figura 4: Linha do tempo dos currículos no Brasil



Fonte: Elaboração da autora (2019)

A BNCC de Ensino Fundamental, diferentemente dos Parâmetros Curriculares que se organizavam em ciclos, assume um ensino dividido em séries, tendo como principal marca o caráter normativo. Assim, a BNCC apresenta determinações para o processo de aprendizagem em cada série, tendo como princípio a progressão, assim, “Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças” (BNCC, 201, p. 57), estabelecendo um processo contínuo, supostamente sem rupturas, entre as duas fases do ensino fundamental. Essa progressão se dá através do posicionamento teórico adotado pela base, visando o desenvolvimento de competências e habilidades.

O ensino baseado em competências e habilidades também é proposto pela LDB, pois prevê que as decisões pedagógicas sejam orientadas por elas, propiciando o saber e o saber-fazer: “Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, as determinações da LDB, cumpridas por meio da BNCC, deve orientar a construção dos currículos de ensino em todo o país, adequando-se às realidades locais.

O Movimento Pela Base Nacional Comum, implementado pelo MEC, contou com a participação dos profissionais de educação do país para que a (re)elaboração dos currículos se desse em regime de colaboração com os municípios. Para essa consulta, o site “www.movimentopelabase.org.br” disponibilizou orientações de modo que a (re)elaboração dos currículos atentasse a seis critérios³, sendo: 1) contextualização: referindo-se à adequação da BNCC a realidades locais e regionais. 2) Complementação: sugestão de novas habilidades, módulos e conteúdos que pudessem complementar o documento. 3) Aprofundamento: permitindo a inserção de

³ <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/> - acesso em 10 de julho de 2018.

aprendizagens mais específicas para ensino e avaliação. 4) Interdisciplinaridade: promoção do diálogo entre disciplinas. 5) Desenvolvimento integral: A BNCC objetiva desenvolvimento de competências em diversos aspectos da vida social. 6) Progressão: os estudantes devem avançar na aprendizagem através de níveis de complexidade a cada ano letivo.

1.5. A proposta curricular da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa

A BNCC foi elaborada à luz da teoria das competências e habilidades, a partir de determinação da LDB, sendo definido enquanto “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12). Quanto ao ensino de língua portuguesa, a BNCC determina que os currículos devem ter como pressuposto teórico-metodológico a centralidade do texto, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, assim como é determinado no documento:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Os tópicos que seguem apresentam a teoria das competências e habilidades, como também a perspectiva adotada para o ensino de língua portuguesa.

1.5.1. O Ensino baseado em competências

Utilizamos o referido termo cotidianamente para nos referirmos a alguém que realize de maneira satisfatória determinada atividade, já o dicionário Aurélio traz como uma das definições para *competência* a seguinte: “Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Embora a significação apresentada tanto no senso comum quanto no dicionário contemple aspectos

pertinentes ao vocábulo, este passa a adquirir um significado mais complexo quando considerado no âmbito da teoria das competências e habilidades.

Falar sobre competência é abordar um termo com diversos significados e sem um consenso para sua definição. E ainda não é possível definir quais e quantas são. Para os estudiosos na área, há uma variedade de competências que são mobilizadas nas situações reais do cotidiano (RAMOS, 2011)

De acordo com Dolz e Ollagnier (2004), o termo surge na língua francesa no século XV e denominava aqueles que tinham a autoridade para o tratamento de problemas específicos, amplia-se, posteriormente, referindo-se à capacidade individual advinda da experiência. Porém, o termo adquire uma mais ampla significação com os estudos de Noam Chomsky ao tratar no âmbito linguístico a diferença entre competência e desempenho. Para ele, é relevante considerar o aparato cognitivo humano, de forma que a aprendizagem de língua não pode ser explicada apenas pelo ambiente e estímulos que um indivíduo recebe. Assim, a linguagem é inata e universal, de forma que cada sujeito possui a competência comunicativa que se realiza concretamente por meio do desempenho. A competência seria, assim, o potencial biológico do sujeito, e o desempenho seu comportamento.

Para Ramos (2004), a noção de competência influenciou fortemente o mercado de trabalho, sendo vista por um viés político, social e econômico. Por essa perspectiva, ele torna-se uma ordenadora das relações no mercado de trabalho. Na década de 70, com a crise instaurada no mercado de trabalho que resultou na privatização e desregulamentação econômica, precarização das condições de trabalho e diminuição dos direitos trabalhistas, torna-se necessário a busca por métodos eficazes para o desenvolvimento econômico que dessem conta da inovação científica e tecnológica, meios de produção flexíveis e de uma nova organização do mercado de trabalho. A esta problemática é aplicada a teoria das competências, de forma que o trabalhador não mais é visto sob o viés da qualificação, mas pelas competências que possua e mobilize em seu cotidiano. Assim, o desempenho dos trabalhadores tem influência direta sobre os resultados obtidos pela empresa.

Os trabalhadores são vistos enquanto patrimônio subjetivo das empresas, as suas competências e seu desempenho são mobilizados a partir do que alguns autores chamam de evento. Os eventos são situações imprevistas do cotidiano, sobre as quais as máquinas e tecnologias não são capazes de atuar ou resolver, eles superam as capacidades da automação e necessitam de sujeitos competentes que possam resolvê-los através da mobilização de saberes. Existem vários tipos de competências, embora, como já dito anteriormente não haja um consenso sobre quantas e quais são as competências, mas podemos afirmar que referem-se à capacidade de resolver, lidar e mobilizar conhecimentos nos eventos cotidianos concernentes ao mercado de trabalho. O vocábulo *competência* surge relacionado ao mercado de trabalho e, posteriormente associa-se à esfera educacional, designando uma nova perspectiva para as teorias de ensino.

No cenário educacional, as competências são consideradas enquanto parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Por essa teoria, o aluno cumpre os objetivos esperados por meio da mobilização de competências e desenvolvimento de habilidades que sejam aplicáveis as mais diferentes situações em que este possa se inserir em sociedade. Assim, em vez de tornar os alunos depósitos de conhecimento, é de suma importância a formação de indivíduos que atuem bem em seu papel cidadão, utilizando os saberes de forma prática.

Para essa teoria, é relevante o aprendizado de conteúdos, contudo, ele deve subsidiar as decisões, ações e comportamentos. Essa relação entre conhecimentos e aplicabilidade é denominada pelos teóricos como saber ser, e saber fazer e saber agir. Não é suficiente apenas o conhecimento isolado, o aluno deve saber onde e como determinada informação é útil em sua vida, e como esses saberes podem ser mobilizados para tomar decisões em convívio social e para a constituição do próprio sujeito.

Em recente mudança na educação brasileira, o ensino passou a ser embasado na teoria das competências. O termo que antes referia-se ao mundo de trabalho e à formação profissional passa agora a fazer parte do cotidiano

escolar, primeiramente por embasar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, posteriormente, por estar contemplado na BNCC, cuja fundamentação se ancora em tal teoria e distancia-se de um ensino voltado apenas para a transmissão de informações. Sob a teoria das competências, os alunos devem ser preparados para atuação no mercado de trabalho, conforme já explicitado. Esta visão insere o ensino de conteúdos numa escala progressiva de habilidades que supostamente prepara os alunos, série a série, para o domínio de conhecimentos mais complexos sempre aplicados a situações práticas.

De acordo com o documento já homologado, o objetivo é definir as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no ensino básico, e, para isso, definem-se "10 competências gerais da educação básica", e para tal, define-se competência enquanto

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.7)

A BNCC para o Ensino Fundamental tem como objetivo atender às determinações da LDB, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento assume, então, um caráter normativo em relação ao ensino brasileiro, sendo o parâmetro mínimo para a elaboração dos currículos do país.

Sob esta ótica, o aluno concluinte do ensino básico orientado à luz dessa teoria deve ter construído de modo conjunto, levando a considerar aspectos conhecimentos sócio, histórico e culturais dos mesmos, bem como sua relevância social, a fim de saber aplicá-los a situações práticas de vivência. No campo das línguas, espera-se que o estudante saiba utilizar as diferentes linguagens, de igual modo que saiba argumentar sob um posicionamento ético (BRASIL, 2017, p. 9). Os conhecimentos adquiridos também deverão ser destinados ao aprimoramento de saúde física e mental, agir pessoal e coletivo, assim como determina a BNCC. Logo, essa orientação visa fornecer ao aluno uma formação mais pragmática em relação ao viver em sociedade, fugindo de uma educação conteudista.

1.5.2. A perspectiva enunciativo-discursiva da BNCC

Para o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, a BNCC traz como especificidade o embasamento na perspectiva enunciativo-discursiva, além da teoria das competências. O ensino deste conteúdo na BNCC objetiva que os alunos “compreendam que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2017, p. 61), assim como, propicia ao aluno

compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2017, p. 63)

Tal posicionamento advém de estudos linguísticos mais recentes, que consideram a língua não apenas do aspecto do sistema, mas de sua dimensão enunciativa e discursiva. No documento, o texto apresentado como central no ensino de língua, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, relacionando-o com seus contextos de produção em mídias e semioses diversas. Sendo assim, o aluno deve ser levado a conhecer a língua e suas formas de circulação em sociedade, bem como ser orientado a saber utilizá-la de maneira adequada às situacionalidades, mobilizando os conhecimentos sobre gênero, língua e outras semioses a favor de sua interação social.

A perspectiva em questão evidencia a participação efetiva do indivíduo em sociedade por meio da linguagem e domínio de conhecimentos linguísticos através de atividades de leitura, escrita, oralidade e demais formas de usos da linguagem. Logo, não há um padrão fixo para o ensino de língua, mas é reconhecido seu caráter dinâmico e sua transitividade por espaços e situações variadas.

A partir da perspectiva adotada pela BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve estar correlacionado à esfera social em que os alunos estejam inseridos, sendo o contexto subjetivo e dialógico que compõem os sujeitos, como também, os aproxima de situações de cunho social (ideológico) e histórico (subjetivo) em que sejam interpelados no uso da língua. Estas considerações advém de

estudos de teóricos como Bakhtin, Schneuwly e outros autores. As aulas de línguas de Língua Portuguesa devem considerar o contexto imediato e o contexto mais amplo em que os sujeitos estão situados e que demarcam seus lugares e posições sociais. Assim, a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa se fundamenta nos aspectos discursivos,

tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, [como também] considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2017, p. 67)

Os lugares sociais dos sujeitos, sua história e cultura se mostram de modo reiterado na BNCC, tendo em vista que são consideradas práticas de linguagem contemporâneas de forma que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 66). Sendo assim, a Base enfatiza o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), e por isso, contribui para o desenvolvimento de letramentos múltiplos que contemplem desde os gêneros escritos ou impressos, como também, os gêneros digitais, como blogs, vlogs, playlists, etc.

Essa presença de gêneros contemporâneos no ensino fundamental decorre das demandas sociais enfatizadas pela perspectiva linguística enunciativo-discursiva. Com o advento de novas tecnologias informatizadas e o fácil acesso a elas por parte dos alunos, torna-se primordial a sua exploração na sala de aula, principalmente para atualização e modernização do ensino de língua e para a consideração dos variados contextos em que esta circula.

Logo, é possível inferir as influências dessa perspectiva, assim como da teoria das competências, pela apresentação de campos de atuação (artístico-cultural, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública) que sinalizam para um ensino de língua que perpasse todas estas esferas da vida coletiva e, por isso, parece efetivar-se como necessário ao desenvolvimento escolar e humano.

Considerando que esta pesquisa se insere no paradigma emergente, cuja visão de mundo pauta-se na complexidade, instabilidade e intersubjetividade, fundamentamos a análise de dados na teoria das representações sociais. Esta teoria, por sua vez, considera o caráter fluido e dinâmico das relações sociais e permite a observação dos significados e representações dos objetos que perpassam a sociedade por meio dos processos de ancoragem e objetivação. Desta maneira, este fundamento teórico e metodológico é imprescindível para a investigação aqui realizada.

Com as diferentes representações de currículo ao longo dos anos, sobretudo com a recente homologação de um documento norteador para os currículos de ensino, os sujeitos envolvidos na atividade docente têm sua prática atravessada por novos conceitos e parâmetros. Isto propicia o surgimento de novas representações sobre currículo, como também, ressignifica os desafios comuns à docência, em específico nesta pesquisa de Língua Portuguesa.

Sendo assim, apresentamos no próximo capítulo o detalhamento da metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, bem como para obtenção dos resultados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo descreve as bases metodológicas necessárias à realização desta pesquisa. Nele apresentamos a natureza e a classificação da investigação, a geração e sistematização dos dados, como também as categorias de análise.

2.1. Natureza e classificação da pesquisa

A pesquisa ora descrita situa-se no paradigma emergente, para isso considera a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade da natureza científica (VASCONCELLOS, 2016, p. 102). Ao investigarmos as representações sociais de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e licenciandos de Letras, temos como premissa que os dados em análise não são objetivos ou passíveis de uma única interpretação, assim como, são instáveis e complexos devido às próprias constituições dos sujeitos envolvidos. Vasconcellos (2016) considera que a ciência tradicional, em sua tríade simplicidade/estabilidade/objetividade apresentava às humanidades dificuldades no fazer científico, principalmente no tocante à objetividade. O surgimento do paradigma emergente propiciou aos cientistas vinculados a essa área um olhar mais complexo para seus objetos de estudo.

Pesquisando sob o viés da complexidade, tendo como pressupostos epistemológicos a nova tríade formada por complexidade/instabilidade/intersubjetividade, o cientista emergente contempla mais profundamente os fatos, sujeitos e situações que se mostram na contemporaneidade, a partir da premissa de que a sociedade é complexa, instável e constituída por subjetividades partilhadas na interação social.

Neste paradigma, o cientista avança “de uma epistemologia filosófica para a ciência – para conhecer e atuar cientificamente – em direção a uma epistemologia científica para a vida – para estar e agir no mundo, inclusive para conhecer e agir cientificamente” (VASCONCELLOS, 2016, p. 174), de maneira que além de pesquisador, o cientista é sujeito no mundo em que pesquisa. No contexto educacional, por sua vez, o embasamento no paradigma emergente permite que a observação e investigação das problemáticas dos ambientes de aprendizagem sejam feitas com mais afinco, sob a ótica dos “sujeitos coletivos”,

das experiências sociais e da realidade que circunda a ambiente escola, assim como afirma Moraes (1997).

Dito isto, consideramos ainda que “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2013, p. 85) e, por isso, a pesquisa se embasa na Linguística Aplicada (LA), buscando um diálogo entre diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva transfronteiral (FABRÍCIO, 2006, p. 52). A pesquisa situada em LA considera que a produção de conhecimento não é neutra e, sim, sócio e historicamente situada, desta forma, “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem” (MOITA LOPES, 2013, p. 23).

Essa perspectiva transfronteiral permite embasar a investigação numa visão indisciplinar, tendo em vista que os conhecimentos referentes à compreensão social que advém das diferentes disciplinas e campos de estudo. Assim sendo, esta pesquisa situa-se na LA, de maneira que teoria e prática possam ser correlacionadas à “multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (MOITA LOPES, 2013, p. 101).

Procuramos desenvolver esta pesquisa qualitativamente tendo em vista que, segundo Guerra (2014, p. 11-12), neste modelo de investigação o cientista busca

aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, [...] estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Com base nisto, visamos trabalhar com as representações que circulam entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, e, por isso, o trabalho aqui realizado caracteriza-se por sua natureza qualitativa.

Para isso, seguimos os procedimentos para uma investigação exploratória, partindo de questionários e ampliando o corpus com entrevistas semiestruturadas. O uso de questionário é enriquecedor à atividade de pesquisa, tendo em vista que oferece aos sujeitos liberdade em expressar sua opinião de

forma mais confortável, já que podem responder em seu próprio ritmo e, sobretudo, criar um certo distanciamento entre pesquisador e pesquisado (MOREIRA E CALEFE, 2008). Ademais, as respostas do questionário nos permitiram um levantamento inicial dos dados, permitindo aos colaboradores não se exporem tanto. Essa etapa foi fundamental à construção da empatia necessária à coleta dos dados discursivos. Quanto às entrevistas semiestruturadas, estas oferecem ao trabalho aqui desenvolvido a possibilidade de esclarecimento de questões e opiniões constantes no questionário, de maneira que os entrevistados “não sejam limitados nas suas respostas” (Moreira e Caleffe, 2008, p. 169).

De acordo com Medina (1986), a entrevista consiste numa importante ferramenta social, que além de coletar informações, propicia o despertar e reflexão dos sujeitos quanto à temática em diálogo, cujos resultados são o estabelecimento do diálogo e do inter-relacionamento humano. Assim, buscamos estabelecer estas relações através das entrevistas semiestruturadas para a identificação das representações sociais dos grupos participantes desta pesquisa.

Demos importância também à atividade de descrição, de modo que esta deve ser “desenvolvida por meio de instrumentos de observação como questionário e a entrevista” (MOTTA-ROTH E HENDGRS, 2010, p. 120). Assim, a descrição se constitui como instrumento relevante para esta pesquisa, tendo em vista as respostas discursivas apresentadas, inicialmente nas questões usadas para compor o perfil dos sujeitos, e, posteriormente, nas entrevistas de aprofundamento.

2.2 Geração dos dados: participantes e etapas da pesquisa

Para obtenção dos dados⁴ analisados nesta pesquisa, foi necessário que delineássemos duas etapas para a coleta dos dados. Para isto contamos com a colaboração de sujeitos que participaram da resolução de questionários e de

⁴ Esta pesquisa seguiu os procedimentos éticos para a pesquisa em Ciências Humanas que envolvem sujeitos, conforme declarado no anexo I.

entrevistas semiestruturadas. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme apresentado no Anexo II. Nos tópicos a seguir, apresentamos o perfil dos participantes e as fases (identificação e exploração) que propiciaram à geração dos dados.

2.2.1. Participantes da pesquisa

Assumindo a noção de complexidade para esta pesquisa, contamos com a colaboração de dezessete participantes de diferentes níveis de formação acadêmica e experiência profissional, dos quais pudemos inferir os significados atribuídos ao currículo e a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. A fim de coletarmos as representações dos participantes sobre o tema aqui analisado, dividimos a coleta de dados em duas fases, a primeira de diagnóstico e a exploratória.

Para a fase de identificação, contamos com a participação de quinze colaboradores, sendo estes licenciandos em Letras e professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Para a fase de exploração, onze participantes, sendo nove participantes do grupo anterior (os quais já haviam acessado a BNCC de ensino fundamental) e duas professoras tardiamente vinculadas ao grupo de colaboradores e que eram também redatoras do currículo estadual.

Os colaboradores são professores de Ensino Fundamental II atuantes em escolas públicas e/ou privadas da cidade em que coletamos os dados, bem como licenciandos dos cursos de Letras das instituições formadoras instaladas no município. Optamos por um “grupo aberto” de colaboradores, incluindo profissionais em atuação e outros ainda em formação por entendermos que a docência é uma profissão que atrela teoria e prática desde a fase de formação, como também, porque a representação de currículo começa a ser (re)elaborada durante o período de formação e nunca se encerra.

Os participantes foram selecionados a partir de quatro grupos, sendo (1) Licenciandos em Letras, (2) Professores da rede privada de ensino, (3) Professores da rede pública e (4) Redatoras de Currículo do Estado. Para os

três primeiros grupos elencados, foram coletadas as respostas de cinco participantes, totalizando quinze. Para o grupo quatro foram identificados na cidade duas participantes engajadas na redação do currículo estadual, sendo ambas professoras da rede pública. Assim, contamos no total com a participação de dezessete participantes.

A escolha desses grupos deu-se pela necessidade de buscar os diferentes locais sociais em que os docentes de Língua Portuguesa estejam situados, desde os locais de formação até os lugares de atuação, como as escolas públicas e privadas. O grupo 1 foi considerado como relevante para a geração dos dados devido à participação dos licenciandos em programas de iniciação à docência, residência pedagógica e estágio docente, como também, por estarem em formação acadêmica e terem, supostamente, acesso a conhecimentos teórico-metodológicos inovadores e atuais. Para este grupo, buscamos graduandos de diferentes centros universitários da cidade, no entanto, constatamos que não há cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa em funcionamento na rede privada de ensino superior no município. Assim, todos os licenciandos são oriundos da rede pública de formação docente.

O grupo 2 reúne professores de Língua Portuguesa de instituições privadas, tendo em vista as singularidades desse lugar de atuação em relação às instituições públicas, principalmente quanto às noções relativas ao currículo e a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto ao grupo 3, este é composto por professores da rede pública de ensino. Foram convidados apenas professores efetivos. A justificativa para a composição dos grupos 2 e 3 é a suposição de que ambientes de trabalho diferentes e singulares podem afetar a construção das representações sociais sobre a BNCC, pois as formações podem obedecer a princípios diferentes.

No decorrer da coleta de dados, soubemos que duas professoras de Língua Portuguesa da rede pública inteiravam a comissão de elaboração do currículo estadual e procuramos conhecê-las e entrevistá-las, constituindo o grupo 4, nesta pesquisa. Logo, este é composto por dois participantes que além de serem professores da rede pública, fazem parte da comissão dos redatores do currículo estadual no tocante à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Este grupo apresenta uma visão particular sobre a BNCC pela condição singular

e histórica das duas participantes, formadas em Letras, uma com doutorado e outra mestrado, serem, ao mesmo tempo, integrantes da comissão redatora do currículo do Estado e docentes em escola pública estadual. Assim, parece-nos que ter licenciandos, docentes e redatores como participantes da pesquisa enriqueceria a descrição da representação social sobre currículo e BNCC.

Para preservar a identidade dos participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, os mesmos serão identificados por um código alfanumérico, tendo as iniciais “P” para referir-se ao termo “participante” e “G” para designar a sua filiação a um dos grupos, seguidos de respectiva numeração, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Código alfanumérico para identificação dos participantes

Participantes	Grupo	Identificação
1	1	P1G1
2	1	P2G1
3	1	P3G1
4	1	P4G1
5	1	P5G1
6	2	P6G2
7	2	P7G2
8	2	P8G2
9	2	P9G2
10	2	P10G2
11	3	P11G3
12	3	P12G3
13	3	P13G3
14	3	P14G3
15	3	P15G3
16	4	P16G4
17	4	P17G4

Fonte: Elaboração da autora (2018)

Consideramos que os participantes desses grupos compõem um “quadro ecológico” em torno do qual se (re)formula inter e transubjetivamente a representação de currículo. Por isso, optamos por um mix de sujeitos cujas opiniões pudessem indicar representações sobre currículo na esfera da formação e da atuação docentes.

2.2.2. Perfil dos colaboradores

Assim, os colaboradores dessa pesquisa foram organizados nos seguintes grupos:

- (1) Licenciandos em Letras – total 5 participantes
- (2) Professores da rede privada de ensino– total 5 participantes
- (3) Professores do estado/município – total 5 participantes
- (4) Professoras e redatoras de Currículo estadual – total 2 participantes

Um questionário, conforme será descrito a seguir, foi aplicado aos três primeiros grupos e visava inicialmente traçar um perfil desses participantes quanto à formação e atuação docente. Dentre os quinze que responderam ao instrumento, identificamos a seguinte distribuição no que diz respeito à formação: dois mestres, cinco especialistas, três graduados e cinco licenciandos. Nenhum professor com titulação de doutorado participou dessa fase da pesquisa. Ter a mesma quantidade de licenciandos e de professores especialistas deu ao grupo de participantes uma homogeneidade que permitiu à pesquisa ser conduzida de modo mais equilibrado, em nossa interpretação.

Quanto ao tempo de experiência docente, há quatro colaboradores que lecionam há mais de dez anos, cinco que lecionam há entre 4-10 anos, um que leciona há apenas um ano e cinco que ainda não atuam na prática docente. Por esses números observa-se mais um equilíbrio entre dois grupos: os professores que atuam há 4-10 anos e os licenciandos. O tempo de formação dos participantes apresenta variação, sendo possível encontrar professores com formação a nível de graduação desde o ano de 1991 até aqueles formados em 2018.

No tocante ao acesso à BNCC, o questionário apresentava duas perguntas de grande relevância para nossa coleta de dados e análise: “Você já acessou o conteúdo da BNCC?” e “Você acompanhou a elaboração da BNCC através do portal disponibilizado pelo MEC?”. Para primeira questão nove dos

colaboradores afirmaram que já havia acessado o documento, contudo, apenas dois deles haviam acompanhado a elaboração do mesmo pelo portal.

Dentre os que acessaram a plataforma do MEC no período de elaboração e discussão da Base, nenhum colaborador afirmou ter participado das discussões ou contribuiu com a elaboração do documento. Dentre os quinze participantes que responderam o questionário, nove participantes afirmaram ter acessado a BNCC, e foram convidados para participar das entrevistas semiestruturadas (fase exploratória), no entanto, apenas seis pessoas mostraram-se disponíveis a participar delas. Ao final, realizamos entrevistas com oito colaboradores, sendo seis com integrantes dos grupos 1, 2 e 3, e as duas redatoras de currículo.

Ressaltamos ainda que obtivemos os seguintes dados quanto ao acesso à BNCC: quatro dos professores da rede pública acessaram ao documento, três dos professores de rede privada, e apenas dois dos licenciandos. O grupo que se destacou foi o de docentes da rede pública, de modo que seria possível justificar seu maior engajamento devido às iniciativas realizadas pelo Governo Federal junto aos estados e municípios para ampla divulgação da BNCC, bem como as do Movimento Todos pela Base, Dia D da Base Nacional Comum Curricular e demais palestras e formações relacionadas ao documento. Na cidade onde se deu a coleta de dados, a secretaria de educação mostrou-se bastante engajada em relação a esse documento.

Sendo assim, investigaremos as representações sociais relativas a currículo e BNCC de sujeitos que se encontram em diferentes posições do âmbito escolar, desde professores em formação a docentes com uma década de experiência, sujeitos que não acessaram o documento, e redatores de currículo estadual, tendo, contudo, a homogeneidade delineada em dois grandes grupos de colaboradores: professores e licenciandos.

2.2.3 Etapas e instrumentos da pesquisa

Com a homologação da BNCC de Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, iniciou-se a fase de recepção ao documento que levará ao longo do tempo

à ancoragem e objetificação da(s) representação(ões) construídas em torno desse objeto do tema currículo.

A geração dos dados desta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2018, portanto, num período ainda inicial da recepção desse novo documento parametrizador. Ao realizá-la neste período supomos obter informações que “falam” de um momento de (des) estabilização conforme supõe a teoria da complexidade adotada.

2.2.3.1. Fase de identificação: Questionário

A primeira fase da geração dos dados consistiu na localização dos participantes através de contatos pessoais a fim de realizar um diagnóstico por meio de um questionário *on-line* que foi disponibilizado via formulário do Google. Este questionário foi constituído por vinte e duas questões, e direcionado a quinze participantes dos grupos 1, 2 e 3, os quais responderam ao questionário em um tablet em seus ambientes de estudo/trabalho sem que houvesse a identificação de dados pessoais, como nome, sexo, idade ou instituição em que estuda/leciona. A única informação solicitada foi o endereço de e-mail, para contatos posteriores e autorização para divulgação da pesquisa após publicação. Foi solicitado aos quinze participantes (grupo 1, 2 e 3) a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual constam o título e objetivos da pesquisa, a certificação de que a identidade foi preservada, assim como os dados para contato conosco para eventuais esclarecimentos (vide anexos I e II).

Para fins de organização dividimos o questionário em quatro seções, intituladas: 1) Formação acadêmica e profissional: as quatro perguntas dessa seção referem-se à titulação, ano de formação e tempo que leciona; 2) Conhecimentos sobre currículo: nesta, os participantes responderam a cinco perguntas a respeito do tema currículo, onde e quando adquiram esses conhecimentos, o que entendem por currículo e se já participaram da elaboração de currículos. 3) Conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular: essa seção contém seis perguntas sobre o acesso ao conteúdo da BNCC, possíveis benefícios para o ensino, além de indagar sobre alterações no planejamento de

aula e sobre a perspectiva teórica adotada. E, por fim, 4) Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II: esta, correlaciona os conhecimentos sobre o novo documento à experiência docente com o Ensino Fundamental II e contém sete questões, totalizando vinte e duas. As perguntas variavam entre questões objetivas e discursivas em todas as seções do questionário.

É importante salientar que as respostas obtidas nos questionários não foram resultado de consultas on-line ou pesquisas, já que fomos até o ambiente em que esses participantes lecionam ou estudam portando um tablet com acesso à internet para que respondessem ao questionário. Logo, as respostas obtidas advêm do conhecimento já adquirido dos participantes sobre currículo até o momento da coleta dos dados.

Este momento foi bastante relevante para a pesquisa, tendo em vista que visitamos os espaços de atuação de cada grupo de participantes, como também, tivemos contato direto com cada colaborador. Deste modo, além das respostas ao questionário, participamos de diálogos informais que permitiram conhecer mais a fundo suas percepções quanto ao tema currículo.

2.2.3.2. Fase exploratória: entrevistas semiestruturadas

Em função das respostas do questionário citado, iniciamos a fase exploratória. Para esta, foram convidados para entrevistas individuais, presenciais e semiestruturadas, participantes dos quatro grupos citados a fim de esclarecer e descrever posicionamentos críticos, polêmicos ou assertivos (ou outros que se apresentaram) em relação à noção de currículo, à BNCC e ao “currículo ideal” para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. As questões para a referida entrevista foram elaboradas a partir do questionário aplicado anteriormente, e foram, de certo modo, customizadas para cada colaborador.

Selecionamos para participação nesta etapa os participantes que sinalizaram no questionário que já haviam acessado a versão homologada da BNCC de Ensino Fundamental. Foi neste momento em que foram convidadas para a pesquisa duas redatoras do currículo estadual fundamentado na Base. A

inserção dessas redatoras, que também são professoras da rede pública, tem como referência o critério de instabilidade da pesquisa realizada no paradigma emergente. A participação delas teve como objetivo ampliar o escopo dos dados trazendo para a análise uma voz singular em face da experiência com o trabalho de elaboração curricular.

Neste momento, entramos em contato com seis pessoas dos grupos 1, 2 e 3, dos quais seis haviam lido o documento, e mostraram-se disponíveis a participar da segunda etapa da pesquisa. Além disso, as duas redatoras do currículo estadual (grupo 4), que também lecionam na rede pública, se agregaram como colaboradoras, totalizando oito sujeitos engajados, sujeitos esses com alguma participação em atividades relativas à recepção e implementação da BNCC, o que foi de suma importância para os resultados da pesquisa.

2.3 Categorias de análise

Após recolhidas as respostas do questionário e realizadas as entrevistas, inferimos as categorias para análise dos dados a partir das teorias que fundamentam a investigação descrita, tendo em vista a interpretação dos dados em contexto singular, conforme pressuposto pela pesquisa qualitativa.

Definimos duas categorias de análise a partir da relação destas com a pergunta de pesquisa. A primeira categoria concerne às representações sociais dos participantes a respeito do tema currículo, como parte mais abrangente, pressupondo que os professores tenham representações sobre o tema currículo que possam influenciar de maneira direta sobre as representações sobre a proposta de documentos norteadores para o ensino com a BNCC.

A segunda categoria refere-se às representações sociais dos participantes sobre os documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II, tendo como base os desafios propostos pela homologação da BNCC de Ensino fundamental. Para análise dos dados nos embasaremos nas teorias de Moscovici (2007), bem como nas contribuições teóricas dos estudos de currículo para a identificação e apresentação das

representações sociais a respeito de currículo e da proposta curricular da BNCC, a fim de responder os objetivos delineados na introdução.

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E LICENCIANDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo apresenta a análise dos dados que compõem esta pesquisa e divide-se em dois tópicos relativos às duas categorias apontadas no capítulo metodológico, sendo: Representações Sociais de professores sobre currículo e Representações Sociais sobre a proposta da BNCC e PCN.

O primeiro descreve as representações dos participantes a respeito do currículo enquanto objeto intrínseco à sua ação docente e divide-se em dois subtópicos, sendo “Objetos categorizados como currículo” e “Representações Sociais de currículo”.

O segundo tópico contempla as representações sociais dos colaboradores a respeito dos documentos norteadores, a fim de identificar as representações sociais sobre esses documentos, principalmente no tocante à BNCC de Ensino Fundamental e PCN. Divide-se em três subtópicos: Representações sobre documento norteador do ensino; Os novos desafios para o ensino de Língua portuguesa decorrentes da BNCC e Definições de BNCC e PCN.

3.1. Representações sociais sobre currículo

Conforme já posto, buscamos por meio desta pesquisa desvelar as Representações Sociais dos professores e licenciandos acerca da proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Para isto, partimos do princípio de que as representações sociais são atuais, mutáveis e heterogêneas e se dão através dos processos de objetivação e ancoragem no seio das relações sociais (MOSCOVICI, 2007). Sendo assim, consideramos que os professores e licenciandos de Língua Portuguesa têm sua prática e formação associados a questões curriculares e, por isso, constroem representações sobre o currículo escolar.

Inferimos aqui que as representações sociais dos professores e licenciandos a respeito do que propõem os documentos norteadores podem ser influenciadas pelas significações atribuídas ao termo currículo, já que este constitui-se enquanto um objeto complexo que se faz presente em todo o âmbito escolar.

3.1.1- Objetos categorizados como currículo

A primeira etapa para o conhecimento das representações sociais a respeito do currículo consiste em identificar que objetos os participantes apontam como currículo, tendo em vista que há relação dos participantes com o objeto de nossa pesquisa. Consideramos, para isso, que tanto o sujeito quanto o objeto são forjados pela sociedade, de forma que é preciso que haja um olhar simétrico para as relações existentes entre ambos (MOSCOVICI, 2007; ORNELLAS, 2013).

O saber curricular é intrínseco à profissão do professor e através dele são organizados e categorizados os discursos, conteúdos, métodos e objetivos do ensino (TARDIF, 2014, p. 38). Analisar a maneira que os professores e licenciandos de Letras atribuem significação ao termo currículo leva a conhecer os discursos que influenciam a prática docente, tendo em vista que a representação orienta as ações e comportamentos (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Para a coleta das informações sobre o tema currículo, contamos com a participação de quinze colaboradores, que são professores da rede pública, privada e licenciandos em Letras, já apresentados no capítulo metodológico. Todos os colaboradores afirmaram terem tido acesso a disciplinas referentes a currículo nos mais variados níveis de formação, sendo ampla maioria na graduação, e outros em cursos de especialização, mestrado ou de formação continuada. As disciplinas citadas foram “Currículo”, “Organização do trabalho e ensino do Currículo”, “Planejamento e avaliação”, “Didática”, “Estágio Docente”, “Prática de ensino” e “Formação de professores”.

O fato de todos os participantes terem tido aulas sobre a temática evidencia que o conhecimento adquirido sobre currículo não é individualizado, mas advém de processos de socialização com outros sujeitos em ambientes de

formação ao longo de jornada acadêmica e/ ou profissional. Essa socialização permite que haja uma intercessão entre os níveis individual (subjetivo), transubjetivo e intersubjetivo (vide figura 3), evidenciando a construção de representações sobre determinado objeto social. Contudo, compreendemos que as representações sociais não partem de situações apenas formais, como as aulas ou disciplinas citadas, e, por isso, consideramos que esses sujeitos tenham conceitos e significações sobre currículo que se constituíram nos grupos sociais dos quais fazem parte, não só os de trabalho e estudo, mas sobretudo nesses. Esses grupos propiciam a partilha de conhecimento e a compreensão dos fenômenos das suas realidades específicas.

Algumas das disciplinas citadas pelos participantes parecem demonstrar a dimensão prática do currículo no contexto de ensino, atrelando-o à organização do trabalho docente ou ao planejamento e avaliação.

Foram mencionados também outros espaços de formação relacionados aos primeiros contatos do licenciando com a sala de aula, na posição de estagiários. Nesses espaços, os colaboradores afirmaram terem assistido aulas sobre currículo na preparação para a prática em sala de aula.

Logo, o grupo participante da pesquisa não desconhece os estudos sobre currículo, tendo tido acesso a esses conhecimentos ao longo de sua jornada acadêmica e/ou profissional.

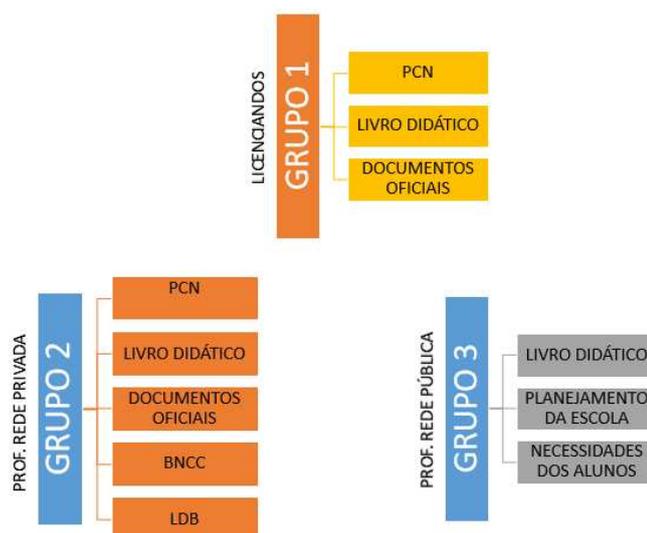
Além das disciplinas cursadas sobre currículo, questionamos aos participantes a respeito de referenciais curriculares que norteiam sua atuação docente. A mesma pergunta foi feita ao licenciandos já em estágio. Assim, apresentamos o seguinte questionamento: “Qual seu principal referencial curricular para as aulas no Ensino Fundamental II?”.

Em resposta, foram citados vários documentos que assumem o lugar de referência para a atuação dos participantes. Dentre os documentos citados pelos professores e licenciandos, aquele de maior recorrência foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No período de coleta de dados estava sendo veiculado na TV aberta um vídeo que era parte de uma campanha publicitária do

Governo Federal sobre a BNCC, e em embora a coleta de dados para esta pesquisa tenha se dado cerca de 10 meses depois da homologação da BNCC, após período de ampla divulgação midiática sobre o documento, os participantes ainda tendem a apresentar como referência para sua atuação os PCN, que foram substituídos pela BNCC. Tal fato é compreensível, tendo em vista que os parâmetros estavam em vigência há vinte anos, sendo parte da formação acadêmica e da atuação profissional desses sujeitos.

Além destes, foram citados vários outros documentos, os quais apresentamos na figura 5, organizados a partir dos grupos definidos nesta pesquisa:

Figura 5: Referenciais curriculares citados pelos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As respostas dos colaboradores, apresentadas na figura acima, propõem reflexão a respeito das referências para a aula de Língua Portuguesa no Ensino fundamental. Foram citados diversos referenciais curriculares tido como relevantes para professores de língua materna e licenciandos em Letras, no entanto, a visão de currículo dos grupos parecem diferentes entre si. Enquanto os dois primeiros grupos consideram como norteadores de sua prática documentos advindos do Governo Federal (PCN, LDB, BNCC e documentos

oficiais em geral), o terceiro grupo sinaliza para elementos mais situados, o planejamento interno da escola e a necessidade dos alunos. Assim, parece haver, para os grupos 1 e 2, um maior conhecimento de elementos externos ao cotidiano escolar, enquanto para o grupo 3, as referências sejam internamente situadas no âmbito escolar.

Os PCN foram o referencial mencionado com maior frequência pelos licenciandos (G1) e professores da rede privada (G2). Os participantes do grupo 3 (professores da rede pública) não citaram os PCN, assim como nenhum outro documento. Isto leva a inferir que, para eles, o termo currículo está mais associado ao cotidiano escolar.

Este último grupo se diferencia dos demais ao citar o planejamento da escola e a necessidade de aprendizagem dos alunos em suas respostas, como também, aponta como referência de currículo “o trabalho com a reescrita” (P11G3), a “democracia no ensino e liberdade nas diversidades” (P12G3), e “o uso dos gêneros textuais” (P13G3). Estas respostas direcionam para uma visão mais ampla de currículo e evidenciam que este grupo parece estar mais distante de uma perspectiva de prescritiva, relacionando o termo em foco a aspectos que compõem o dia-a-dia da realidade escolar. Enquanto os grupos 1 e 2 citaram documentos prescritivos, numa perspectiva mais tradicional, o grupo 3 apresenta uma visão mais ampla, considerando o livro didático, material de uso imediato, como também documentos internos da escola e as “necessidades” dos alunos”, como também ações docentes.

Tal ponto de vista aproxima-se da perspectiva crítica do currículo, considerando, além do aspecto normativo (prescrição) até a ação concretizada no contato professor-aluno (currículos real e oculto). Considerar as necessidades de aprendizagem do estudante, conforme citado por um dos docentes do grupo 3, é possibilitar que o currículo não seja estático e homogêneo, mas que ele contemple a diversidade que compõe a sociedade. Nas palavras de Macedo (2013, p. 63), “um currículo que trabalhe a partir de e com diversidade”.

Embora com recorrência menor, os grupos 1 e 2 também consideram que o livro didático é um referencial curricular para a sua prática. Para o grupo 3, por sua vez, ele assume certa centralidade, sendo o mais citado. Estas informações

são importantes do ponto de vista desta pesquisa, já que o livro didático é produzido externamente à organização escolar, mas está localizado cotidianamente no interior da sala de aula e é operacionalizado pelo professor, pressupondo uma ligação entre currículo e prática docente.

Nenhum dos referenciais citados pelos grupos 1 e 2, exceto o livro didático, adentram de fato na sala de aula. Da perspectiva do grupo 3, parece haver a seguinte organização: embora o livro didático seja essencial ao contexto em que está situado, ele precisa ser utilizado pelo professor juntamente com outras duas referências de currículo que são o planejamento interno da escola e as necessidades específicas dos alunos.

Participantes dos três grupos citaram o livro didático como referencial, sinalizando que nele há “um currículo proposto” (P7G2) que contempla os direcionamentos dos documentos oficiais para o ensino. Um dos participantes citou a obrigatoriedade de seguir este material nas escolas particulares. Consideramos que este seja um conhecimento relevante para o âmbito curricular, tendo em vista que os participantes compreendem o livro didático como um documento de caráter prescritivo, sendo citado como um dos parâmetros curriculares para sua prática.

Foram mencionados ainda a LDB (P6G2 e P11G2) e a BNCC (P6G2 e P8G2), com mesma recorrência (uma menção), por professores do grupo 2. O primeiro documento citado é um artefato legal datado de 1996 que, embora não se configure como um currículo, sugere a existência de padrões qualitativos para a elaboração dos documentos norteadores que garantam os princípios básicos para a educação. O segundo, homologado recentemente, é um documento de caráter normativo que tem por função prescrever os objetos de aprendizagem. Embora não se configure exatamente como um currículo (MACEDO, 2018), é o documento norteador para a elaboração dos currículos estaduais, municipais e projetos pedagógicos das escolas, chegando ao ambiente escolar como currículo em ação.

Mesmo sendo citada como um referencial curricular para o ensino, compreendemos que a BNCC seja um documento que parametriza a elaboração dos currículos de ensino locais a partir de uma base comum. O colaborador P16G4, enquanto uma das redatoras de currículo estadual, apresenta o seguinte

posicionamento em relação ao que sejam os documentos oficiais e currículos: A BNCC que é a base para a construção do currículo, o currículo vai orientar para os PPP da escola e os PPP para os planos de aula” (P16G4)

Na fala desse colaborador, fica evidente uma hierarquia entre os documentos que se configuram enquanto currículos prescritivos que sistematizam a prática docente. De acordo com a BNCC, ela se constitui uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Este documento parece ser a base sobre a qual os currículos virão a ser elaborados e, a partir destes, outros currículos virão a ser construídos, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os próprios planos de aula. No entanto, essa distinção não parece ser clara para os participantes desta pesquisa, que agruparam como currículo tanto os documentos parametrizadores como a BNCC e PCN, quanto aparatos legais (LDB), assim como também o livro didático.

Chamamos atenção para o fato do PPP, o planejamento interno de cada instituição escolar, ter sido mencionado por um único participante (P15G3) do grupo 3. O que nos permite supor que esse documento não seja considerado pela ampla maioria dos professores e licenciandos como um currículo, ou ainda, que embora seja considerado, não tem sido utilizado como referência curricular, tal como sinalizado por P16G4: *“o currículo vai orientar para os PPP da escola e os PPP para os planos de aula”*

Retomando aqui o que foi dito na fundamentação teórica, lembramos que o currículo pós-crítico é visto enquanto um espaço de disputas no qual se discutem as questões ideológicas e de poder e se constitui um campo de significação onde são formadas as identidades sociais (SILVA, 2001, p. 27). Os participantes deste trabalho, docentes e licenciandos, são parte da composição escolar e têm sua atividade afetada por questões curriculares, contudo, parecem ver o currículo como um discurso de autoridade, advindo de um grupo dominante. Neste sentido, os participantes desta pesquisa atribuem sempre o status de currículo ao que foi produzido por outros sujeitos e não pelo professor.

Tardif (2014), a esse respeito, discorre sobre a ausência de autonomia que por vezes acompanha a prática do professor. Nessa situação, os docentes são

apenas reprodutores, e não como produtores do saber. Dentre os dez professores em atuação que participaram da primeira etapa da pesquisa (grupos 2 e 3), apenas três já haviam participado da produção do currículo interno da escola em que lecionam, e apenas um citou as necessidades dos alunos como um referencial para a elaboração dos currículos. Este dado aponta para um número reduzido de colaboradores que produzem currículos de ensino a partir da sua prática.

Atentamos ainda para o fato dos currículos municipais e estaduais não terem sido citados em nenhuma etapa da pesquisa (questionário ou entrevistas semiestruturadas) pelos grupos 1, 2 e 3. Os participantes desta investigação não citaram estes currículos, que por serem locais deveriam ser também conhecidos seus, mas mencionaram com certa frequência, documentos federais, revelando, portanto, a força da esfera mais ampla da educação. Indagamos as redatoras de currículo estadual a esse respeito. Elas relataram o fato de “estranhamente” não haver um acesso direto do professor com esses currículos, parece que eles não se encontram disponíveis nas escolas: *“até então a gente não sabia onde achar... a gente encontrou na internet... porque na realidade a gente não tinha acesso”* (P17G4). As redatoras, que também são professoras, confirmaram a dificuldade de acesso a esses documentos, revelando terem tido acesso a esses currículos, somente para a redação dos novos referenciais. Sendo assim, parece ser compreensível a ausência desses documentos na fala dos participantes desta pesquisa.

Ao fim, temos como objetos pertencentes à realidade dos participantes vários documentos que, para eles, categorizam-se como currículos, conforme ilustração abaixo:

Figura 6: Documentos citados como currículos



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Para maioria dos participantes, o currículo se resume a prescrição, isto é, o significado de currículo se confunde com elementos documentais. Além disso os dados nos mostram que o currículo foi categorizado como produção de autoridades capazes de dirigir o processo educativo: Governo Federal, Ministério da Educação, Editoras de livros didáticos e direção escola. Os colaboradores parecem não se considerar como parte ativa no processo de elaboração dos currículos e efetivação prática desses saberes. Apenas um professor atribuiu ao currículo significação advinda do cotidiano escolar e prática cotidiana ao mencionar as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Os elementos representados como currículos de ensino são aqueles que partem das políticas curriculares e constituem-se como discursos de autoridade no âmbito escolar. Apenas o grupo 3 representou currículo a partir do local em que estão situados e de sua prática docente. Tal fato pode ser justificado pois trata-se de professores inseridos na rede pública de ensino que têm acesso às formações oferecidas pelo estado e prefeitura.

Sabendo que os professores ancoram e objetivam os significados de currículo numa perspectiva tradicional e prescritiva, e como um documento externo à sua atuação, buscamos saber o que é currículo na concepção de cada

grupo aqui apresentado para, assim, delinear as representações sociais que estes sujeitos, ou grupos em específico, tenham sobre o objeto aqui discutido.

Em suma, os dados mostram que para os colaboradores currículo é algo similar a um documento elaborado por fontes externas à escola e à atuação docente. Assim sendo, os dados indicam que para os participantes o significado de currículo está ancorado e objetivado numa perspectiva tradicional e prescritiva.

3.1.2 – Representações sociais de currículo

Questionamos aos professores e licenciandos a respeito do termo currículo. Buscávamos que eles apresentassem o significado deste objeto em seu cotidiano a partir da seguinte pergunta: “O que é currículo para você?”. Recebemos dos quinze professores que compõem os grupos 1, 2 e 3 respostas que se apoiam sobre diferentes representações para esse objeto.

3.1.2.1. Currículo como elemento do mercado de trabalho

De acordo com Crusoé (2004), os significados das representações devem ser observados a partir dos discursos que as compõem, assim como a partir de elementos sociais, como o contexto ideológico e o lugar social ocupado pelo sujeito em sociedade. Estes fatores são determinantes para construção das representações sociais, tendo em vista que os valores e crenças de determinado sujeito pode ser resultado do contexto em que ela se insira. Partindo disto, selecionamos as falas de três colaboradores que compreendem os significados atribuídos ao termo currículo.

Mesmo com a afirmativa de que todos os participantes da pesquisa tenham cursado disciplinas ou participado de formações que contemplassem o tema currículo, obtivemos três respostas que parecem fugir ao escopo da discussão pretendida com a coleta de dados, pois, consideravam o currículo enquanto apresentação para o mercado de trabalho ou carta a ser entregue nas empresas. Conforme excertos abaixo:

Quadro 5: Definições dos colaboradores para currículo

P3G1	“[currículo é] a apresentação profissional para o mercado de trabalho”
P5G1	“Enquanto documento para conseguir um trabalho, algo que comporta todos os cursos, experiências, conhecimentos, especializações... adquiridos ao longo da formação enquanto sujeito ativo na sociedade”
P10G2	“É minha carta de apresentação para a empresa”

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Mesmo os participantes estando integrados ao cenário educacional (em formação ou na prática docente), estas respostas relacionam o termo currículo ao mercado de trabalho, sinalizando certo desconhecimento dos estudos sobre currículo enquanto integrante da atividade docente. Isto nos faz repensar o quanto esta representação é composta por múltiplos significados.

Considerando a complexidade da pesquisa é importante destacar estas respostas no *corpus* de análise porque integram um certo saber exposto por três dos colaboradores e apontam para a polissemia do termo. Os participantes que relacionaram currículo ao mercado de trabalho revelam representações comuns aos ambientes que fazem parte, havendo uma relação diferenciada com o objeto.

Os três participantes que representam currículo como uma carta de apresentação são dos grupos 1 e 2, ou seja, são licenciandos ou professores da rede privada. Estes, supostamente, utilizam-se do currículo enquanto um documento no qual se traça o percurso de formação acadêmica e profissional e apresentam-se às empresas privadas através dele para obter uma vaga no mercado de trabalho.

Os licenciandos que proferiram as declarações acima (P3G1 e P5G1), por sua vez, são integrantes do horário noturno, no qual há grande recorrência de alunos que trabalham no período diurno em outras atividades não relacionadas à docência. Para estes, o termo currículo pode ter maior relevância quando

relacionado ao ingresso no mercado de trabalho, sugerindo que a ancoragem a objetivação se dessem de maneira diferente daqueles que sinalizaram o currículo enquanto objeto do cenário educacional.

3.1.2.2. Currículo como prescrição

Numa visão prescritivista, o currículo é considerado como um conjunto de normas e determinações para o ensino, sendo a regulamentação prévia e externa à sala de aula. Além das três respostas citadas anteriormente que sinalizam para o mercado de trabalho, identificamos no corpus o significado de currículo como definição de conteúdos e disciplinas, como citado por cinco dos participantes:

Quadro 6: Significados de currículo

P4G1	“O que ensinamos em cada série e a forma com que ensinamos, de forma que o aluno aprenda e saiba usar que estamos passando”
P6G2	“Dita os conteúdos que devem ser trabalhados”
P8G2	“Currículo é a organização dos conteúdos a serem trabalhados nos mais diversos níveis escolares”
P7G2	“Os conteúdos a serem utilizados para o aprendizado do aluno”

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Conforme os excertos acima, os participantes dos grupos 1 e 2 tendem a relacionar o termo à seleção de conteúdos não citando a sua vertente prática, ou o currículo em ação. Para esses, o currículo tem uma composição mais técnica, e como tal não consideram as dimensões reais e ocultas do currículo, relacionando-o sobretudo à escolha de conteúdos e seleção de disciplinas que deverão ser “passadas” para o aluno. Nessa perspectiva, o currículo parece ser visto como uma atividade burocrática que não considera as questões que possam ocorrer na complexidade das relações existentes entre os professores e alunos, por exemplo.

Outros participantes da pesquisa, por sua vez, o consideram como um conjunto de normas, como o P11G2 que sinalizou que currículo “são as diretrizes” ou o P4G1 que afirmou que é o *“conjunto de normas que direciona o fazer pedagógico, ou seja, dita que conteúdos devem ser trabalhados, carga horária das disciplinas, objetivos de ensino e etc.”*.

Para estes participantes, o currículo “dita” (conforme termo usado pelo P4G1) uma organização específica para o ensino, reforçando a visão de currículo prescritivo e normativo externa ao ambiente escolar, como no caso das diretrizes que são de elaboradas pelo Governo Federal, estadual ou municipal.

3.1.2.3. Currículo como ação

Muitos colaboradores desta pesquisa conceituam currículo a partir uma visão de currículo tradicionalista, em que este é apresentado como prescrição, contudo, alguns participantes atribuem a este termo uma significação mais ampla, considerando as dimensões práticas do termo. Esses colaboradores apresentaram currículo como a “capacidade de envolvimento em práticas educacionais” (P1G1) ou “o conjunto de propriedades a serem estabelecidas e efetivamente desenvolvidas na escola” (P12G3). Estas definições apontam para a representação de currículo enquanto dimensão prática da ação docente.

No quadro abaixo, reunimos algumas das respostas dos participantes que parecem considerar as vivências do aluno como currículo, de modo que não o consideram apenas como um conjunto de normas ou um aparato documental, mas, sim, como uma instância mais complexa que se situa também na ação docente.

Quadro 7: Definições de currículo dos participantes da pesquisa

P6G2	<i>“Conjunto de saberes necessários ao processo de formação profissional”</i>
P13G3	<i>“O conjunto de disciplinas e informações necessárias para adquirir uma preparação em uma área acadêmica ou profissional”</i>
P14G3	<i>“Matriz de objetos de conhecimento real ou oculta”</i>
P15G3	<i>“O conjunto de conhecimentos responsáveis por formar o fazer docente”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os significados atribuídos por esses professores (grupos 2 e 3) evidenciam uma compreensão mais singular de currículo, considerando-o, conforme palavras dos participantes, uma “*matriz de objetos de conhecimento real ou oculta*” (P14G3). Ao citar os conhecimentos reais e ocultos que possam perpassar a prática docente, bem como relacionar o currículo a elementos constituintes de um processo de formação, estes participantes parecem situar seus conceitos em teorias de currículo mais atuais que consideram os discentes como parte do processo de formação, sujeitos críticos, e constitutivo da ação docente.

Observamos ainda que dentre as respostas que apresentam o currículo sob enfoque mais crítico não há respostas de participantes do grupo 1, o que nos leva a inferir que esse grupo possua representações mais relacionadas ao mercado de trabalho ou ao currículo tradicional, pois, de maneira bastante recorrente, estes participantes atrelaram o termo a prescrição, definindo-o enquanto conhecimento, saberes, disciplinas, conteúdos, informações e parâmetros governamentais. Tal como definido por Silva (2017) essa perspectiva respalda-se numa concepção tradicionalista de currículo, cujo foco é a lista os conteúdos e métodos para obtenção de resultados objetivados previamente, desconsiderando as dimensões reais e ocultas do currículo.

Como se pode observar, as respostas à questão sobre “o que é currículo para você?”, dirigida a licenciandos e a professores das redes pública e particular de ensino, dividem-se em três grupos que apontam para diferentes visões de currículo, porém, entendidas nesta pesquisa como amalgamadas e indissociadas uma vez que circulam em suas “falas” e aqui aparecem como uma resposta a uma questão conceitual.

Assim sendo, para alguns colaboradores, currículo é documento que apresenta o perfil de um candidato a processo seletivo para o mercado de trabalho. Para outros, ele diz respeito ao conjunto de normas, listas e procedimentos elaborados por terceiros (especialistas, provavelmente) para serem implantados na escola. E por fim, currículo também é considerado como ação docente.

Destacamos alguns termos utilizados pelos participantes para definir currículo, tendo em vista que parece haver uma certa dificuldade por parte dos

profissionais da educação em nocionarem o termo currículo, embora estejam em constante relação com este objeto. Assim, nas respostas obtidas observamos como palavras-chave: *organização, apresentação, formação, grade curricular, normas, conteúdos, saberes, carta de apresentação, diretrizes, propriedades, disciplinas e matriz*. Essa nomeação do currículo reforça as representações de currículo acima apresentadas.

Os substantivos apresentados correspondem a objetos pertencentes ao contexto escolar, como: grade curricular, conteúdos, saberes e disciplinas. Outros, no entanto, reforçam o caráter complexo do currículo e suas ações que incidem sobre a organização escolar. Para os professores e licenciandos, além de ter sido citado como um elemento do mundo do trabalho, o currículo organiza, apresenta, forma e direciona as ações escolares. As representações de currículo dos grupos 1, 2 e 3, parecem estar organizadas da seguinte maneira:

Figura 7: Significado de currículo para os grupos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As representações dos grupos delineados nesta pesquisa não parecem ser transubjetivas, pois é perceptível que os participantes do grupo 1 (licenciandos) distanciam-se da representação de currículo enquanto objeto prático do contexto escolar, assim como evidenciado pelos demais grupos. O grupo 3, de mesma forma, afasta-se da visão de currículo enquanto ferramenta do mercado de trabalho, compreendendo-o de modo recorrente como ação docente. Isto parece

estar relacionado à discussão sobre BNCC que ocorreu nas escolas públicas no ano de 2018. Esse grupo foi o alvo de diversas iniciativas governamentais para a difusão da BNCC. O grupo 2, de professores da rede privada, por sua vez, apresenta visões variadas que compreendem as três perspectivas citadas de currículo, fato este que pode ser decorrente da inserção no mercado de trabalho que supõe rotatividade, obediência a um padrão estabelecido (o livro didático, por exemplo), mas não ignora a ação docente como um currículo prático.

3.2. Representações Sociais sobre a proposta curricular da BNCC e dos PCN

Descritas as representações sociais dos professores e licenciandos a respeito da temática currículo, este tópico visa a identificação das representações dos sujeitos a respeito da proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em consonância com os objetivos estabelecidos para essa pesquisa.

3.2.1 Representação sobre documento norteador do ensino

Dentre os quinze participantes que responderam o questionário online (grupos 1, 2 e 3), nove afirmaram já haver acessado à BNCC de ensino fundamental. Houve maior recorrência de acessos no grupo 3 (professores da rede pública de ensino), no qual quatro dos cinco professores que afirmaram que já haviam acessado ao documento. O grupo com menos acessos foi o de licenciandos em Letras (grupo 1), apenas dois haviam acessado a Base até a data da coleta de dados. No grupo 2, correspondente aos professores da rede privada, três acessaram ao documento.

Questionamos aos participantes que acessaram a BNCC se eles haviam acompanhado no portal disponibilizado pelo MEC o processo de discussão e homologação do documento, cuja plataforma permitia a contribuição dos profissionais para a construção do documento, pois as versões do documento eram apresentadas para discussão, e ficavam em fase de consulta pública.

Dentre os participantes, apenas dois afirmaram ter acompanhado a elaboração, e destes, nenhum afirmou ter apresentado contribuições no site, cabe lembrar que a BNCC foi homologada após longo período de elaboração (2014-2017).

A fim de traçar uma justificativa para o destaque do grupo 3 em relação ao maior índice de acesso ao documento, indagamos as redatoras de currículo participantes a respeito do trabalho das redes municipal e estadual em divulgar a BNCC de ensino fundamental. De acordo com elas, houve de maneira mais intensificada a apresentação e discussão desse documento nas escolas da rede municipal. Segundo elas, nas escolas estaduais, no entanto, essa divulgação foi realizada de maneira menos intensa. De toda maneira, o trabalho realizado por essas redes parece ter sido realizado de modo mais proativo que em outros grupos (professores da rede privada e licenciandos).

Ao questionarmos às integrantes do grupo 4 sobre essas discussões na rede estadual de ensino, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 8: Fala das redatoras

P16G4	Do estado que eu sei... Na verdade, a gente não viu essa movimentação toda de se trabalhar a BNCC, estudar a BNCC
P17G4	Não há ...não houve por parte do estado esse incentivo... de aproximar os professores da base de estudar para conhecer e saber os benefícios ou possíveis malefícios... não existiu debate no estado não... se existiu a gente não teve conhecimento e foi mais grupos específicos... dentro do estado. Dizer que houve formação ou reunião de professores ou formações para tratar do assunto não houve

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tal informação pode ser confirmada pela fala de um professor da rede estadual de ensino que, ao ser indagado a respeito de possíveis formações ou eventos para divulgação da BNCC, afirmou “*não fiquei sabendo de nenhuma [formação], se teve, deve ter sido para o pessoal de ensino médio, para nós [do EFII] não.*” (P13G3). Uma das redatoras (P16G4) parece confirmar essa informação ao abordar experiência em um de seus locais de trabalho, enquanto a colaboradora P17G4 também afirmou que no “dia D”, destinado à divulgação

e debate da BNCC em todo o país, a escola em que trabalha apresentou o documento, contudo de maneira bastante superficial, conforme excertos abaixo:

Quadro 9: A divulgação da BNCC no estado.

P16G4	A escola que eu trabalhava ano passado ninguém ouvia nem falar em BNCC, havia um silenciamento muito grande. Nesta outra escola que estou trabalhando agora quem levou a discussão fomos nós porque éramos redatoras... sentimos essa necessidade de pelo menos em nosso meio de trabalho levar currículo e discutir.
P17G4	Uma professora apresentou de maneira breve... rapidamente... numa manhã para fazer algumas contribuições... e eu não sei se aconteceu em todo o estado... e foi em período de discussão, depois de homologada não houve

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O grupo que mais acessou o documento foi o de professores da rede pública de ensino, no entanto, estas respostas parecem demonstrar o pouco compartilhamento das informações a respeito da BNCC, de forma que parece justificável o fato dos professores ainda não terem representações sociais transubjetivas a respeito do documento, já que em outros ambientes de ensino e de formação docente a ausência de discussões é recorrente.

Na rede particular, os professores sinalizam para o mesmo fato. O P8G2, por exemplo, mencionou algumas palestras realizadas na escola particular em que trabalha: “há discussão a respeito... só que a gente vai começar a ouvir mais agora quando começar a época de planejamento [...] Mas houve palestras no ano passado... a gente teve uma palestra ou duas a respeito da BNCC”.

Já a P2G1, estudante de licenciatura, afirmou que acessou o documento, mas que ainda não tem muitas impressões sobre ele, como também citou a pouca recorrência nas discussões sobre o assunto “*Eu acessei, dei uma olhada, [...] eu não tenho muitas impressões... nós já estamos entrando no oitavo período a BNCC não entrou no currículo e pouco os professores comentam sobre ela.* (P2G1)

De fato, parece haver um silenciamento a respeito de um documento supostamente de tão forte impacto para o cenário educacional. Tanto os

professores quanto os licenciandos citam a necessidade de maior discussão da BNCC, como também de um aprofundamento a respeito das suas propostas para o ensino. Os excertos apresentados demonstram pouco compartilhamento de informações a respeito da Base nos grupos sociais que os sujeitos fazem parte, sejam escolas ou universidades. Para a construção de representações sociais, essa partilha é necessária. Ademais, a BNCC é o objeto constituinte de muitos elementos da prática docente, na qual esses sujeitos estão inseridos.

Não obstante os colaboradores tenham citado o pouco contato com a BNCC, questionamos, a partir dos conhecimentos que tivessem até o momento da geração de dados, se eles consideram o documento uma boa opção para o EFII. Dentre os participantes, cinco consentiram que a BNCC atende às necessidades dessa etapa do ensino, nove afirmaram não ter uma opinião formada a esse respeito e apenas um sujeito afirmou categoricamente que não. Indagamos, na entrevista, este último participante a respeito de sua opinião. Para ele, a BNCC foi construída sobre um aparato teórico que “está muito aquém da realidade prática” e que, por isso, “é excludente” (P3G13).

As redatoras, por sua vez, discordam desse ponto de vista; para elas, a Base é inclusiva quanto à heterogeneidade das realidades de cada local de ensino, já que o documento se configura como o parâmetro para a construção dos currículos locais, assegurando-lhes uma equidade no padrão qualitativo. A P17G4 citou como principal benefício da BNCC a garantia da igualdade de abordagem de ensino em todos os lugares do país. Para esta redatora, a “equidade já é um benefício da BNCC. A produção deve ser pensada nesse sentido de fazer com que [...]garantam a seus estudantes de qualquer parte do país essa igualdade de aprendizagem (P17G4)

Os participantes da pesquisa que consideram a BNCC como uma boa opção para o ensino apresentaram como justificativas as seguintes afirmações: “Percebemos avanços, apesar que precisa ser vivenciada para uma melhor análise” (P7G2), me parece contemplar estratégias eficientes às exigências nesse nível escolar” (P8G2), “a Base contempla o que é importante o aluno aprender” (P15G3). Estas falas sinalizam para o pouco contato dos professores

com o documento e suas propostas. Nove dos sujeitos não tinham uma opinião formada, e dentre os que consideram a BNCC como uma boa proposta para o ensino, as respostas obtidas ainda sinalizam incertezas, seja por meio de modalizações como “parece contemplar”, seja através de generalizações como “percebemos avanços” e “o que é importante o aluno aprender”, sem que haja especificação dos avanços ou dos aprendizados mencionados.

Desta maneira, as representações sobre a BNCC parecem ainda não ser de nível transubjetivo, ou seja, ainda não estão consolidadas socialmente, mas seguem caminhos para essa construção nos níveis inter e subjetivo. Conforme teoria, é necessário que haja uma ancoragem e uma objetivação deste objeto para o surgimento das representações.

Ao analisar sob enfoque teórico das representações sociais, partimos do pressuposto de que os sujeitos se aproximam de objetos a partir das significações advindas das próprias interações sociais. Tendo em vista que a BNCC ainda é considerada um objeto novo nessas vivências, buscamos os conhecimentos desses sujeitos a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que embasou a elaboração dos currículos desde 1998 até a homologação da BNCC, supondo que as representações a seu respeito sejam mais consolidadas na prática docente.

Todos os sujeitos afirmaram ter acessado o conteúdo dos PCN, e destes, quatorze consideram que esse documento se constituía como uma boa proposta para o ensino de Língua Portuguesa. No quadro abaixo, listamos algumas das justificativas dos sujeitos acerca dos PCN:

Quadro 10: Benefícios dos PCN para o ensino de língua portuguesa

(P12G3)	“Os parâmetros curriculares trouxeram uma inovação às práticas de forma real, atendendo com êxito muito de nossa realidade, abrindo espaço para o que parecia ser ‘proibido’... é a legalização da nossa postura de politização e mediador de conhecimento nas construções dos saberes”
(P13G3)	“Os PCN têm como foco o estudo da língua a partir do uso real, o ensino da linguagem na perspectiva social, a partir dos gêneros textuais”
(P15G3)	“Os PCN estão de acordo com as teorias sobre ensino de linguagem. ”
(P10G2)	Os PCN visam a melhor compreensão do que o leitor está vivenciando.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Embora quatorze dos participantes considerem que os PCN se constituíam como uma boa opção para o ensino de língua portuguesa, parece relevante ressaltar que apenas quatro das justificativas realmente apresentem esse documento como eficiente, conforme exposto no quadro 5. As demais respostas, embora venham de sujeitos que marcaram no questionário a alternativa que considerava os PCN adequados para a realidade de ensino no Brasil, estes mencionaram a necessidade de atualizações e reformulações desse documento, o que parece não corresponder às opiniões expostas anteriormente. No quadro 7, elencamos estas opiniões com alguns destaques, a fim de refletir sobre a visão dos participantes acerca do PCN:

Quadro 11: Opiniões dos sujeitos acerca dos PCN

(P2G1)	Eles serviram de orientação para os professores. Contudo, precisam de complementação .
(P3G1)	Em parte, sim, acredito que atenda. Porém, existem algumas falhas que podem ser corrigidas . Tornando-o eficaz.
(P7G2)	São parâmetros, não significa que o professor não possa acrescer aspectos mais discursivo em sua atuação didática.
(P8G2)	Possuía algumas lacunas nas estratégias abordadas.
(P6G2)	[...]apesar de não ter sofrido reformulações ao longo dos anos atende as necessidades do ensino, contudo apresenta algumas lacunas tendo em vista as novas necessidades de ensino , os avanços tecnológicos.
(P11G3)	[...]sua efetividade não se evidencia e o impacto social que ele causaria em décadas posteriores não acontece.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Estas afirmações parecem reiterar a necessidade de um documento parametrizador que pudesse atender as lacunas deixadas pelos PCN. Os termos destacados refletem a necessidade de complementação, correções, reformulações para atendimento das novas realidades de ensino, acréscimo de elementos discursivos, suprimento de lacunas e atualização para melhoria da efetividade.

Em síntese, os dados da pesquisa indicam que os colaboradores parecem conhecer mais e melhor os PCN e, por isso, ainda não apresentam representações em relação à BNCC. Isto pode ser explicado pelo critério de continuidade, os PCN foram lançados em 1998, portanto, completaram vinte anos, o que significa dizer quase quatro “gerações” de docentes foram formados com a influência desse documento (considerando a média de quatro anos para a formação em Letras), entre elas os participantes deste estudo.

O desconhecimento da BNCC pode ser explicado não só pela sua recenticidade, mas, em nossa opinião, muito mais pelo conflito político que cercou a elaboração e consulta pública das versões 2 e 3, coincidindo com o período de impeachment ou golpe, conforme viés político de quem lê. Num ou noutro polo, qualquer documento elaborado ou publicado estava “contaminado”.

Portanto, o desconhecimento do documento pode decorrer mais do foco para questões políticas.

3.2.2 Os novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa decorrentes da BNCC

Para compreender os impactos da BNCC no atual contexto de ensino, analisaremos aqui algumas falas dos professores e licenciandos, a fim de identificar se este documento tem, de alguma forma, exercido influência sobre a sua prática docente ou formação, bem como os desafios que se propõem aos professores e licenciandos com a homologação de um novo documento norteador. Para isso, partiremos de algumas questões apresentadas tanto no questionário da fase diagnóstica, quanto das entrevistas semiestruturadas.

Conforme apresentado no tópico anterior, cinco dos participantes acreditam que a BNCC é uma boa opção para orientar o ensino de língua portuguesa. Ainda no questionário online, perguntamos aos colaboradores: “Em sua opinião, esse novo documento trará benefícios ao ensino brasileiro? Por quê?”. Ao responder essa pergunta, quatro afirmaram não ter uma opinião formada sobre a questão, ou por não ter lido o documento ou por não ter ainda se chegado a uma conclusão. Atente-se aqui para o fato de que os sujeitos que optaram por não se posicionar constituem número menor do que aqueles que não acessaram o documento (seis sujeitos), o que implica dizer que há participantes que não conheciam a BNCC diretamente, mas, podem ter tido acesso a conhecimentos relativos à Base através de outros meios (palestras, divulgação midiática, aulas, conversas com colegas em ambientes de trabalho/estudo).

Sobre esta mesma questão, cinco dos docentes e licenciandos afirmaram que a BNCC é benéfica ao ensino brasileiro, através de afirmações como:

Quadro 12: Benefícios da BNCC para o ensino

P1G1	<i>Sim. No sentido de avaliar as tendências educacionais e os novos desafios</i>
P8G2	<i>Sim, porque direciona as práticas docentes a contemplar um ensino mais contextualizado</i>
P7G2	<i>Com certeza, por tornar a obrigatoriedade uma base comum para todos os estados brasileiros, ficando os órgãos locais e a escolas para complementar de acordo com sua realidade</i>
P15G3	<i>Sim. Desde que seja discutido nos planejamentos e executado em sala de aula</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Conforme é possível observar nas afirmações e nos destaques, estes participantes parecem considerar a BNCC sob um olhar mais positivo, apresentando de fato, contribuições desta para o ensino. Os grifos realizados nos excertos acima demonstram que esses participantes atribuem a BNCC significações específicas que podem incidir de maneira positiva sobre sua prática. A fala do P7G2 retoma a afirmação das redatoras apresentada em tópicos anteriores sobre a equidade assegurada pelo documento para o ensino de todo o Brasil, na questão do respeito aos direitos de aprendizagem.

O participante P8G2, por sua vez, citou como ponto positivo decorrente da homologação da Base o fato do ensino ser mais contextualizado. Ao indagarmos a respeito de sua resposta, o professor esclareceu da seguinte maneira:

“o ensino mais contextualizado é aquele como próprio nome... que evoca o contexto dos alunos... essa inserção no ambiente do aluno tem sido bastante interessante e a gente sabe que o ensino que não traz a realidade do aluno ele não é um ensino eficiente. A gente precisa mostrar para o aluno que aquele conteúdo ele faz parte da vida ”
(P8G2)

Para este professor, a contribuição da BNCC está em promover uma conexão entre o que se ensina na escola e as vivências do aluno. Já o P1G1, cita como importante a avaliação de tendências, apontando para uma atualização do ensino, conforme mencionado por outros sujeitos quando se referiam aos conhecimentos sobre PCN. Essas novas tendências parecem apresentar ao professor novos desafios, sendo necessário uma atualização de sua prática docente, conforme sinalizado no excerto abaixo:

“a prática de todos os professores elas serão modificadas uma vez que toda a perspectiva do trabalho a partir da nova BNCC ela tem que ser voltada para a questão das habilidades e competências então consequentemente o professor terá se adequar à nova proposta” (P8G2)

Essa afirmação parece-nos levar a entender que os professores têm sido afetados de maneira direta pela implementação da BNCC, e por isso, devem ressignificar sua atuação docente mediante a normatização desse documento e dos currículos locais elaborados a partir dele.

Seis participantes afirmaram que a BNCC não é uma boa opção para o ensino, para isso, citam termos como: “restringe a atuação do professor [...] limita disciplinas” (P4G1), “não temos educação político-cultural” (P5G1), “retroagem os efeitos os processos de conquistas e igualdade social” (P9G2); “não acredito nos benefícios propagados” (P12G3).

Observando as respostas, parece, de fato, não haver um consenso em relação as representações sociais dos sujeitos a respeito da BNCC e de suas propostas para o ensino brasileiro. Dentre as falas, os dados demonstram que nenhum grupo apresentou opinião homogênea sobre o documento, havendo diferentes pontos de vista, demonstrando, portanto, que as representações estão sendo construídas inter e subjetivamente. Conforme observável na figura abaixo, selecionamos os termos atribuídos à Base pelos sujeitos que responderam sim ou não para a questão “Você considera a BNCC uma boa opção para o ensino brasileiro? ”:

Figura 8: termos atribuídos à BNCC



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Vejam os dados que a figura acima aponta para dados significantes. A maioria se posiciona negativamente. Porém, a diferença entre visão positiva e negativa, bem como a relativa ao desconhecimento e a positiva, é praticamente a mesma em termos percentuais. Isso nos leva a pensar numa representação difusa e não consolidada. É possível que isto ocorra devido à recenticidade do documento e as poucas discussões e atividades formativas que o levem em consideração.

Observando a figura, temos termos opostos de um quadro para outro, a exemplo do colaborador que afirmou que a BNCC é benéfica por garantir equidade no ensino, enquanto outro atentou para o fato do documento ser excludente.

3.2.3. Definições para BNCC e PCN

A leitura do corpus gerado com as entrevistas, a partir da perspectiva das representações apresentadas, permitiu agruparmos, conforme quadro abaixo, marcas linguísticas que podem delinear as representações de currículo para os colaboradores. A partir das respostas obtidas no questionário e nas entrevistas, identificamos os verbos, substantivos e adjetivos citados e escolhemos estas classes de palavras por serem aquelas de maior expressividade semântica no corpus.

Quadro 13: Adjetivos, verbos e substantivos relativos a currículo

Adjetivo	Necessário
Verbos	colocar, comportar, direcionar e ditar
Substantivos	capacidade, envolvimento, organização, apresentação, carta, documento, normas, objetivos, conteúdos, diretrizes, propriedades, matriz, grade, conjunto (de normas, de saberes, de disciplinas, de informações e de conhecimentos).

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O adjetivo utilizado pelos participantes ao se referirem ao currículo permite inferir que este objeto é tomado como parte do ambiente em que eles estão inseridos e que, de alguma forma, influencia suas atividades docentes. Ao apresentar como *necessário*, parece haver uma construção de significados de nível transubjetivo, partilhado entre os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa. Isto consolida uma primeira representação comum a participantes de todos os grupos que colaboraram com a pesquisa: o currículo é uma ferramenta necessária ao contexto educacional.

Quanto à ação do currículo, os verbos citados ressaltam o caráter mais normativo deste objeto, sendo apresentado como aquilo que “dita” o que deve ser feito, “direciona” o processo de aprendizagem, “comporta” normas e diretrizes, e/ou “coloca” objetivos a serem cumpridos na escola. Os colaboradores representam currículo como prescrição, evidenciando o controle sobre os processos de ensino e aprendizagem, assim como evidenciam a concepção tradicional de currículo: documento com regras e objetivos pré-estabelecidos.

No entanto, ao nomear currículo, são apresentados variados sinônimos. Conforme descrito anteriormente, “carta” e “apresentação” situam-se fora do escopo desta pesquisa, ao atribuírem a currículo a função, apenas, de percurso acadêmico/profissional para ingresso no mercado de trabalho, o que ressalta a polissemia do termo.

A definição mais citada pelos colaboradores se mostra no substantivo “conjunto”, conceituando currículo como um agrupamento de outros elementos. Cita-se conjunto de normas, de saberes, de disciplinas, de informações e de conhecimento. Estas nomeações apontam para a complexidade que de fato compõe o conceito de currículo, como também, demonstram as diferentes significações atribuídas a ele, sendo citado como um conjunto de normas, como uma dimensão mais contudística (conjunto de disciplinas, informações e conhecimentos), e por fim, numa perspectiva mais prática, um conjunto de saberes, que de acordo com Tardif (2007) são os diversos conhecimentos que compõem e perpassam a ação docente.

Alguns termos apontam para a concepção tradicional de currículo, definindo-o como documento, normas, objetivos, conteúdos, diretrizes e grade. Os colaboradores que associam estes termos ao conceito de currículo, associam suas representações de currículo a um significado mais prescritivo e comum às teorias tradicionais. Para eles, este conceito é de nível transubjetivo, um conceito advindo de uma instância consolidada externa à escola e que deve ser reproduzido nela.

Nesse sentido, essa instância dita o pré-construído, por um grupo social, para outros, a ele subordinados. Nas palavras de Silva (2001, p. 23), “é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, pressupondo diferença de poder entre eles”, logo, os colaboradores parecem não se sentir implicados pelas dimensões práticas e dinâmicas do currículo, restringindo-o aos aspectos prescritivos advindos de documentos oficiais. Para participantes dos grupos 1, 2 e 3, que se associam a essa perspectiva, os currículos externos à escola incidem sobre as suas representações de currículo, pois não consideram outras dimensões deste objeto (currículos real e oculto, currículo interno da escola, planejamentos, etc).

Há ainda substantivos que podem estar relacionados a uma perspectiva mais crítica e a própria ação docente, como: capacidade, envolvimento, organização, propriedades e matriz. Destes, há menção clara ao currículo crítico e ideológico citado pelo colaborador P4G3 que define currículo enquanto uma matriz, pressupondo que ele seja a base sobre a qual se desenvolvem as demais formulações, conforme declara o participante: “é uma matriz de conhecimentos real e oculta”. Isto demonstra que, outras dimensões desse objeto, como a manifestada em sala de aula.

Tendo em vista que as relações sociais são heterogêneas e complexas, e por isso, os significados são múltiplos e os conceitos polissêmicos, as respostas obtidas no corpus não são excludentes entre si. Pelo contrário, elas são complementares, já que o currículo tanto é normatividade, como também ação. As diferentes representações sinalizam para pontos de vista e partilha de

significados amalgamados no processo de produção de sentido e na construção de representações.

Perguntamos aos colaboradores da pesquisa sobre as propostas curriculares do documento norteador em vigência nos últimos vinte anos (PCN) e da Base homologada em 2017 (BNCC), e, conforme já observado, os colaboradores parecem querer um PCN atualizado, ao passo que parecem apresentar certa rejeição à BNCC.

Tais posicionamentos podem ser justificados por dois fatores. Primeiro, o tempo de vigência dos PCN, que colabora para que os docentes e licenciandos sintam-se mais confortáveis em avaliar e explicar o documento, tendo em vista que as formações acadêmicas e a experiência docente se deram pautados nesse documento norteador.

O segundo fator é mais complexo e diz respeito às questões políticas e ideológicas que perpassam a sociedade brasileira no período de elaboração da BNCC. As primeiras versões elaboradas para a Base foram desenvolvidas no governo da Presidente Dilma Rousseff, a qual sofreu impeachment, deixando o cargo para o vice-presidente Michel Temer. Esse processo foi visto por parcela significativa da sociedade como uma estratégia política, passando a considerar ilegítimo o governo Temer. A partir disto, decisões e acontecimentos desse governo passaram a ser recusados socialmente. Dentre as homologações desse período, estava a BNCC.

Em meio a essa instabilidade, com rejeição às decisões do presidente Temer, a implantação da base ainda inicia-se numa fase instável. Em 2019, Jair Bolsonaro assume a presidência da República com forte rejeição social e propostas prejudiciais à educação no país. Assim, a BNCC foi iniciada em um governo, homologada em um segundo e passa por seu processo de implantação em um terceiro mandato presidencial.

Conforme já explicitado, o currículo não é dissociável do contexto social em que se insere, não se restringe à esfera escolar, e, na teoria pós-crítica, é perpassado ideologicamente e pelas relações de poder. Observamos a influência desses dois fatores citados nos adjetivos e substantivos utilizados

pelos colaboradores desta pesquisa ao descreverem as propostas dos PCN e BNCC.

Quadro 14: definições para PCN e BNCC

	PCN	BNCC
Substantivos	Proposta, orientação, documento, parâmetros.	Desafio, perdas, estratégias.
Adjetivos	Teórico, abrangente, importante, inovador.	Restritiva, nova, contraditória, contextualizada, segregadora, retroativa, excludente, limitante e eficiente.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Dentre os colaboradores dos grupos 1, 2 e 3, todos afirmaram que os PCN apresentavam uma boa proposta para o Ensino Fundamental II. Esse posicionamento é expresso tanto nos substantivos utilizados para defini-los (proposta, orientação, documento, parâmetros) quanto nos adjetivos. Estes últimos evidenciam os aspectos positivos do documento que, segundo os colaboradores é teórico, abrangente, importante e inovador. Para eles, a representação de PCN é de um parâmetro curricular benéfico ao ensino.

Quanto à BNCC, no entanto, a diferença nos conceitos e atribuições é evidente em relação ao PCN. A base é conceituada como “desafios” para o ensino, “perda” para a educação, e apenas um colaborador sinaliza como uma nova “estratégia” para o ensino, demonstrando uma possível neutralidade.

Os adjetivos, por sua vez, seguem por viés semelhante. Dentre as nove características citadas, apenas duas são positivas (contextualizada e eficiente), uma neutra (nova) e 6 negativas. As falas negativas afirmam que a base restringe e limita conteúdos e atuação docente, bem como consideram-na contraditória, segregadora e excludente, além de citarem um possível efeito retroativo sobre o ensino.

As redatoras que contribuíram com essa pesquisa não concordam com essas características. Para elas, a organização dos conteúdos adotada pela

BNCC e presente nos currículos locais permite que se contemple a diversidade de conteúdos em variados níveis.

De mesma maneira, para elas, a BNCC não pode ser considerada excludente e segregadora, tendo em vista que, mesmo sendo um documento a nível nacional, ela é a Base sobre a qual o estado construiu a sua proposta curricular. A análise dos dados revela que parece não haver, ainda, representações sociais consolidadas sobre a BNCC, os conceitos e significados sociais encontram-se em construção no seio das relações constituídas pelos colaboradores da pesquisa.

Isto posto, a principal conclusão que inferimos dos dados é que o contexto político de instabilidade parece ter atrelado um valor negativo à BNCC que é visto pelos professores e licenciandos como um objeto ainda a conhecer. Embora as redatoras reportem ações de apresentações deste objeto, num cenário como este, a vinculação ao já conhecido –PCN – parece surgir como “porto seguro”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as representações sociais de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e licenciandos em Letras no período de recepção e implantação da BNCC de Ensino Fundamental constituiu uma atividade de bastante relevância para o grupo de pesquisa no qual esta investigação nasceu e para a região em que nos inserimos. A pesquisa aqui apresentada permitiu ouvir aqueles que são impactados de maneira mais intensa por alterações de âmbito curricular: os professores (sejam eles atuação ou em formação).

A homologação de um novo documento norteador em meio a um cenário político e social instável e complexo traz para os professores o desafio de ressignificar sua prática a partir de novos parâmetros e de embasamentos teóricos específicos. A BNCC se pauta na teoria das Competências e Habilidades e tem como fundamento teórico específico para a área de língua portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva.

Por isso, buscamos responder ao questionamento base desta pesquisa: Que representação social licenciandos em Letras e professores de português apresentam sobre currículo no contexto de recepção da BNCC?

Tomamos como ponto de partida a teoria das representações sociais por consideramos que ela possibilita investigar os significados que circulam em determinados grupos sociais e permite compreender aspectos de uma sociedade complexa, instável e dinâmica.

Podemos afirmar que os colaboradores desta pesquisa reconhecem e afirmam a importância dos currículos, definindo-os como necessários à sua profissão, contudo, os grupos apresentam visões diferentes deste objeto. Os grupos 1 e 2 (licenciandos e professores da rede privada, respectivamente) tendem a definir currículo a partir da perspectiva das teorias mais tradicionais de currículo, numa visão prescritivista. Para estes grupos, os currículos são documentos que ditam as normas, os objetivos e conteúdos para o ensino. O grupo 3, por sua vez, associa currículo às teorias mais críticas, pautando-o em sua prática docente e no cotidiano escolar.

As definições para currículo apontadas pelos colaboradores são múltiplas, tendo em vista a complexidade deste objeto, assim, não podemos afirmar que hajam representações contraditórias ou destoantes. Este objeto foi representado de diferentes formas, como: instrumento para ingresso no mercado de trabalho, como prescrição e como ação docente. E, de fato, o termo abrange todas estas representações que foram identificadas no decorrer desta pesquisa.

Sobre os documentos norteadores da prática docente, os colaboradores dos grupos 1 e 2 tendem a citar aqueles que são produzidos externos à escola, como os livros didáticos, PCN, BNCC, LDB e documentos oficiais em geral, não citando por exemplo, os parâmetros estaduais, municipais. O grupo 3, por sua vez, apresenta uma visão endógena de currículo, citando os documentos relacionados à sala de aula: o livro didático, o planejamento da escola e as necessidades de aprendizagem dos alunos. O único documento comum aos três grupos é o livro didático, produzido externamente à escola, mas plenamente inserido no cotidiano escolar.

Quanto à proposta curricular da BNCC, identificamos que os colaboradores ainda não partilhavam as informações no nível transubjetivo, ou seja, os indícios demonstram que não há representações consolidadas sobre este documento. É possível que esta ausência seja justificada pela recenticidade da Base em relação ao documento parametrizador anterior (PCN), ao desconhecimento do documento, principalmente para os grupos 1 e 2, cujo local em que se situam não é alvo de muitas mobilizações para divulgação da BNCC, e pelo apego ao documento anterior, que teve vinte anos de vigência no cenário educacional.

As informações sobre a Base fornecidas pelos colaboradores são discrepantes entre si, e apontam para múltiplas visões deste mesmo documento. Contudo, a maior recorrência é de termos que definem e nomeiam a BNCC como negativa para o ensino. Dentre os quinze participantes da primeira etapa da pesquisa, quatro preferiram não opinar por ainda não terem uma resposta formada sobre o documento, cinco consideram positiva e seis apresentam visão negativa. Assim, dentre os quinze participantes (grupos 1, 2 e 3), dez não concordam ou ainda não tem opinião formada sobre o novo documento.

A fim de identificar qual seria uma boa proposta curricular contrapusemos, indagando sobre os PCN e obtivemos como resposta de todos os participantes que esse era um bom documento orientador do ensino. Um dado importante revelado por meio da geração de dados foi a total aceitação à proposta dos PCN, com a ressalva de que eles precisavam de uma atualização para atender às necessidades de uma nova geração. Mas, com a homologação da BNCC, trazendo uma nova perspectiva para os parâmetros, apenas cinco colaboradores apresentam boa recepção a proposta curricular.

Partindo dos aspectos linguísticos, percebemos que os professores apresentam, num aspecto mais geral, o currículo como *necessário* ao contexto escolar, e o denominam como um conjunto que abriga normas, conteúdos, saberes e conhecimentos. Porém, de forma mais específica, os adjetivos e substantivos utilizados para caracterizar e conceituar os PCN e BNCC foram bastante diferentes entre si. Os substantivos utilizados para nomear o PCN foram *proposta, orientação, documentos, parâmetros*, enquanto para a BNCC, citaram *perdas, desafio, estratégias*, demonstrando a visão diferente dos colaboradores sobre este documento. Os adjetivos, por sua vez, revelam essa diferença de forma ainda mais evidente. Enquanto o documento anterior é caracterizado como teórico, abrangente, importante e inovador, a Base é restritiva, nova, contraditória, contextualizada, segregadora, retroativa, excludente, limitante e eficiente.

Estas colocações parecem demonstrar duas situações específicas. A primeira, que a BNCC não tem a mesma recepção que o documento anterior, assim como, não recebe a mesma atribuição. A segunda situação é que, não há, entre os grupos que colaboraram com esta pesquisa, um consenso sobre o que é e como é a BNCC, havendo definições e características opostas entre si, demonstrando uma variedade de pontos de vista sobre o mesmo documento.

As redatoras de currículo que contribuíram com essa pesquisa (grupo 4), trouxeram a análise dos dados importantes afirmações, que ocupam um lugar de fala diferente dos demais. Além de serem professoras da rede pública, essas colaboradoras tinham uma experiência diferenciada a respeito do acesso e

conhecimentos da BNCC. Para elas, o documento pode ser representado como uma importante contribuição ao ensino devido as suas características: o caráter normativo, o embasamento para a produção dos currículos locais e a garantia de equidade no ensino. Este grupo, em específico, apresenta uma representação sobre a BNCC não encontrada nos demais grupos, e isto pode ser possível devido aos lugares que estas professoras ocupam no contexto de implantação da Base, bem como dos currículos locais.

Desta forma, em síntese, podemos inferir que há representações de currículo e que elas são específicas aos locais em que cada grupo está situado, o currículo é um *conjunto* de diversos outros elementos essenciais ao ambiente escolar, e por isso, é *necessário*. Alguns professores da rede privada e alunos de licenciatura tendem a associá-lo à apresentação ao mercado de trabalho, mesmo após afirmar que têm conhecimentos sobre o currículo em disciplinas acadêmicas.

O livro didático é o documento norteador da prática docente comum a todos os grupos participantes, mas os grupos apresentam também diferentes documentos que são considerados currículo dentro de seu contexto de atuação. As representações dos professores a respeito dos PCN são bastante consolidadas e reforçam os pontos benéficos desse documento ao contexto de ensino, enquanto as representações sobre a BNCC ainda não são de nível transubjetivo. Estas últimas seguem em construção e deverão consolidar-se a medida que os professores e licenciandos sintam-se de fato impactados por essa alteração curricular, ou adquiram e compartilhem mais informações a respeito do novo documento.

Por fim, uma alteração de âmbito curricular sugere desafios à prática docente, considerando que os profissionais da educação deverão seguir novos parâmetros à medida que a BNCC seja implantada efetivamente nas escolas por meio dos currículos locais, Projeto Político Pedagógico, livros didáticos. Os docentes precisarão ressignificar aspectos de sua atuação, bem como seus planejamentos de aula para atender às novas especificação.

Ainda que não haja representações sociais consolidadas sobre a BNCC, esta pesquisa desvelou as representações em construção sobre esse documento, aqui definidas como difusas, dado que não são transubjetivas. Além disto, esta investigação desvelou também as representações dos colaboradores sobre currículo, bem como sobre PCN.

Por, cabe dizer que ao afirmarem pouco conhecimento, professores e licenciandos parecem ser, de alguma forma, afetados pelo atual cenário de mudanças no âmbito escolar, e por isso, é necessário dar-lhes voz e conhecer suas inquietações e (in)certezas dentro desse processo.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luís. O seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BONAMINO, Alicia. MARTINEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do Estado. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino fundamental). Brasília: MEC, 2017.
- CRUSOÉ, Nilma Maria de Castro. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação, p. 105-114. Vitória da Conquista, 2004.
- DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmee. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In MOITA LOPES, Luís Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FARR, Robert. M. Representações: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo, o que é? In: AGUIAR, Márcia A. DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MALTA, Shirley C. Lacerda. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Espaço do Currículo, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.

MARINHO, Marildes. Currículos contemporâneos: novos conteúdos, nova retórica? In: MATTE, Ana Cristina Fricke. **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço. MUSIS, Carlo Ralph. **Representações sociais do professor: comunicação, educação e psicologia social**. Curitiba: Appris, 2016.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista, o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Alessandro Messias. CHAMON, Edna Maria. Q. O. **Ser professor: Representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo: Questões atuais**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTTA-ROTH, Desirée. HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia *et al.* **A primeira e segunda versões da BNCC**: construção, intenções e condicionantes. Eccos: São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NICOLAU, Maria Célia Correia. Trabalho, representações sociais. In: MADEIRA, Margot. CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **Educação e representações sociais**. Coleção EPEN. Vol 17. Natal: EDFRN, 1997.

ORNELLAS, M. de L. **Representações sociais e educação**: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil colônia. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al. (org.)*. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTEL, Carmem R. C. FREITAS, Anamaria G. B. **O Ensino Secundário Brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação**. Anais de evento - Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade**: do conhecer ao saber-ser. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jailson A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al. (org.)*. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOBRINHO, Moisés Domingos. Representações sociais e praxiologia bordieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: Lira, André Augusto. Miranda, Marly Medeiros de. Brito, Suerde Miranda de O. (org). **Revisitando o diálogo em Representações sociais**. Campina Grande: EDUFCG, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. As contribuições de Morin sobre representação para o enriquecimento do construto de representação social. In: MADEIRA, Margot. CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **Educação e representações sociais**. Coleção EPEN. Vol 17. Natal: EDFRN, 1997.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2016.

VILELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DA BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita 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 “Título” (inserir novamente o nome). Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- I) A pesquisa em desenvolvimento visa desvelar as representações sociais de professores e licenciandos sobre a proposta curricular da BNCC, e minha participação pode enriquecer os estudos na área de currículo e formação docente.
- II) Serão coletadas respostas sobre a temática por meio de questionários online e entrevistas semiestruturadas.
- III) As respostas dos instrumentos citados acima serão coletadas e utilizadas na pesquisa em desenvolvimento, contudo, para que se diminua os riscos de haver qualquer tipo de constrangimento, os participantes são identificados por código numérico, bem como terão omitidas informações como instituição que leciona/estuda e cidade em que reside.
- IV) Após o término desta pesquisa, os participantes poderão ter acesso aos resultados obtidos.
- V) Há liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa em andamento;

VII) Todos os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) Estou ciente de que entregarei uma via deste documento assinado ao pesquisador, bem como receberei uma via deste termo.

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, 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 2018.

Participante da pesquisa

Nathalia Niely Tavares Alves de Melo

Pesquisadora

DECLARAÇÃO

Declaramos que esta pesquisa seguiu os preceitos éticos para a pesquisa em Ciências Humanas que tratam da opinião de sujeitos. Os mesmos foram previamente contatados e esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e só após concordarem em participar é que suas opiniões foram coletadas. Todos assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme modelo em anexo.

Campina Grande, 17 de junho de 2019



Profª Drª Denise Lino de Araújo

Orientadora



Nathalia Niely Tavares Alves de Melo

Pesquisadora

QUESTIONÁRIO SOBRE CURRÍCULO

O objetivo deste questionário é coletar dados relativos ao conhecimento de professores/licenciandos sobre currículo

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Formação acadêmica e experiência profissional

2. 1- Grupo no qual se insere: *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciando em Letras de instituição privada
- Licenciando em Letras de instituição pública
- Professor da rede privada de ensino
- Professor do estado/município em estágio probatório
- Professor do estado/município efetivo

3. 2- Qual sua titulação: *

Marcar apenas uma oval.

- Doutor (a)
- Mestre
- Especialista
- Graduado (a)
- Ainda estou na graduação

4. 3- Se já é graduado, em que ano concluiu seu curso de graduação?

5. 4- Há quanto tempo leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais de 10 anos
- 4-10 anos
- 1-3 anos
- ainda não leciono

Conhecimentos sobre currículo

6. 5- Ao longo de sua formação acadêmica, você cursou alguma disciplina cujas aulas contemplassem o tema currículo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. 6- Se respondeu sim, qual a disciplina e em que nível acadêmico cursou?

8. 7- Se respondeu não, onde você adquiriu conhecimentos sobre currículo?

9. 8- O que é currículo para você? *

10. 9- Você já participou da elaboração de algum Projeto Político Curricular (PPC)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular

11. 10- A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017. Você já acessou o conteúdo da base? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. 11- Você acompanhou a elaboração da BNCC através do portal disponibilizado pelo MEC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

13. 12- Se sim, você contribuiu de alguma forma para a elaboração desse documento? Em caso positivo, de que forma?

14. 13- Em sua opinião, esse novo documento trará benefícios ao ensino brasileiro? Por quê? *

15. 14- Com a homologação da BNCC, seu planejamento e práticas sofreram quais alterações? *

16. 15- A BNCC assume, no tocante ao ensino de língua portuguesa, "a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem" (MEC, 2017, p. 65). Que influência dessa perspectiva você antevê para o ensino de língua portuguesa? *

Questões sobre o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II (EF II)

17. 16- Em sua opinião, o que deve ser ensinado nas aulas de língua portuguesa de EF II? *

18. 17- Qual seu principal referencial curricular para as aulas no EF II? *

19. 18- De acordo com sua avaliação, a BNCC atende às necessidades do EF II? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

20. 19- Se sua resposta anterior foi sim ou não, justifique.

Conhecimentos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais

21. 20- Você já acessou o conteúdo dos PCN? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

22. 21- Você considera que os PCN era uma boa proposta para o ensino de língua portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

23. 22- Se sua resposta anterior foi sim ou não, justifique.