

“Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo (re)produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial

*Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFMG)**

<https://orcid.org/0000-0002-4040-8938>

*Denise Lino de Araújo (UFMG)***

<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Resumo:

Este artigo objetiva analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo, especificamente objetivamos: i) identificar representações sociais (re) produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas. Como fundamentos teóricos, partimos de trabalhos sobre representações sociais e currículo, a exemplo de Moscovici (2007), Jodelet (2001), Pedra (1997), Silva (2001), dentre outros estudiosos. Metodologicamente, este estudo segue o desenho de pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, através da técnica de Grupo de Reflexão para geração de dados. Para esta amostragem, selecionamos os dados de 2 professores de língua portuguesa, que colaboraram com as reflexões sobre a temática currículo. Conforme análise de dados, identificamos que, subjacente às percepções desses colaboradores, há uma representação social (re)produzida sobre um (não)currículo durante o contexto focalizado. O processo de ancoragem e objetivação dessa representação social pode ser viabilizado através

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFGC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6349705374050450>. E-mail: ricardo.ferreira@estudante.ufcg.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), atuando como docente na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFGC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5542241458634614>. E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br

da figura do “Quarto Escuro”, evocada por um dos colaboradores, a qual sistematiza o contexto de sobreposição de atividades e ausência de documentos curriculares vivenciado pela classe.

Palavras-chave: Pandemia covid-19; Ensino remoto emergencial; Currículo; Professores.

Abstract:

“Dark room”: social representations about curriculum (re)produced by portuguese language teachers in basic education during the implementation of emergency remote teaching

This article aims to analyze social representations (re)produced by Portuguese language teachers, working in Basic Education, in the context of the implementation of Emergency Remote Teaching. And, due to this objective, we specifically aim to: i) identify social representations (re)produced by Portuguese language teachers, in Basic Education, in the context of the implementation of Emergency Remote Teaching; ii) to characterize the process of representational constitution of the identified social representations. As theoretical foundations, we start from works on social representations and curriculum, such as Moscovici (2007), Jodelet (2001), Pedra (1997), Silva (2001), among other scholars. Methodologically, this study follows the design of qualitative research, of an interpretative nature, through the Reflection Group technique for data generation. For this sampling, we selected the data of 2 Portuguese language teachers, who collaborated with the reflections on the curriculum theme. According to data analysis, we identified that, underlying the perceptions of these collaborators, there is a social representation (re)produced about a (non)curriculum during the focused context. The process of anchoring and objectifying this social representation can be made possible through the figure of the “Dark Room”, evoked by one of the collaborators, which systematizes the context of overlapping activities and absence of curricular documents experienced by the class.

Keywords: Covid-19 pandemic; Emergency remote teaching; Curriculum; Teachers.

Introdução

A pandemia¹ sanitária decorrente do vírus SARS-CoV-2, assimilado socialmente como

“Novo Coronavírus” e/ou “COVID-19”, impactou a vida humana, incorrendo nas interações sociais, no ritmo urbano e nas atividades profissionais em diferentes áreas (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020). Para Birman (2020), a conjuntura inicial dessa pandemia pode ser descrita como uma catástrofe humanitária, à medida que

1 A COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia em 11 de março de 2020. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), o reconhecimento dessa doença como uma pandemia decorre da sua distribuição geográfica, momento no qual atingiu-se 118 mil casos em 114 países (OPAS, 2020).

aglutinou esferas sociais, econômicas, ecológicas e culturais, instaurando um contexto de desalento socioprofissional vivenciado mundialmente.

As medidas profiláticas para conter e/ou diminuir a propagação desse vírus foram a adoção de estratégias individuais e coletivas, tais como quarentena, isolamento ou distanciamento social, higienização recorrente das mãos, uso de máscara facial apropriada, utilização recorrente de álcool em gel, dentre outras recomendações (OPAS, 2020). No quadro educacional, uma das medidas administradas para diluir a propagação do vírus e manter o funcionamento do sistema escolar foi a adoção de aulas em uma modalidade de ensino a distância, que passou a ser apreendida socialmente como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Por ERE, compartilhamos da compreensão de Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020, p. 6), para os quais trata-se de “[...] uma resposta imediata a uma crise, concretamente a provocada pela pandemia COVID-19, com o objetivo de manter as atividades letivas.” Para eles, essa resposta personifica-se na adoção abrupta de plataformas comunicacionais e/ou modelos didático-pedagógicos tecnologicamente situados e mediados pelos sujeitos, a exemplo de plataformas como Google Meet, Zoom, WhatsApp, YouTube, dentre outras.

Para a viabilização de aulas nessas plataformas, em função dessa conjuntura socioprofissional, adaptações e mudanças de hábitos foram necessárias por parte dos sujeitos implicados no processo educacional. Sousa e Silva (2020, p. 18) avaliam que, tanto no sistema de ensino público como no privado, as ações educacionais foram revisadas em função desse contexto pandêmico, “[...] o que leva a gestão educacional a repensar, a redirecionar de forma segura a engrenagem

pedagógica e política de gestão diante de uma ‘nova normalidade’ que se impõe [...]”.

Para Xiao e Li (2020), citados por Arruda (2020), é possível ressaltar como desafios para a viabilização do ERE o acesso contínuo às aulas on-line, a interação entre professor-alunos e o manejo de objetos de ensino-aprendizagem. Essas adaptações e mudanças para manter o funcionamento das aulas parecem incorrer na base curricular das instituições escolares, pois o currículo em vigência não estava adaptado para um processo de ensino-aprendizagem estritamente on-line (TOMAZINHO, 2020).

Sob esse ângulo, compreendemos o currículo enquanto uma representação (PEDRA, 1997; SILVA, 2001), através da qual é possível viabilizar não somente hábitos e atitudes da esfera profissional, mas também opiniões, valores e crenças sobre esse artefato socioeducacional. Nesse entendimento, partilhamos da compreensão de Paraíso (2010, p. 12-13), para a qual:

Currículo é um artefato. Ele circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se. Em seus movimentos, o currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nas propostas político-pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional. (...) É um território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências.

O currículo, enquanto um artefato representativo do sistema escolar, articula percepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação, além de entrever interações viabilizadas pelos sujeitos e o contexto sociocultural (MACEDO, 2013). Na conjuntura laboral do ERE, depreendemos que as representações sociais sobre esse artefato podem ter sido revistas, em função do deslocamento do contexto socioprofissional vivenciado

pela classe. Nesse sentido, concordamos com Gilly (2001), para o qual a dinâmica que integra o sistema educacional se transforma quando pressionada por questões socioeconômicas e as representações sociais podem acompanhá-la, implicando no imaginário social e no sistema representacional dos sujeitos.

Com base nessa conjuntura, questionamos: Que representações sociais sobre currículo são (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial? Para respondermos a esse questionamento, reconhecemos como objetivo geral: analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo, especificamente objetivamos: i) identificar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas.

Metodologicamente, este estudo segue o desenho de pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), de natureza interpretativista, situada no construto teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) correlacionado ao quadro analítico da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram gerados através de sessões reflexivas, com um Grupo de Reflexão (ZIMERMAN, 2002) constituído por 10 professores, 1 coordenador, 1 observador e 1 supervisora. No total, foram realizadas 8 sessões, na modalidade on-line síncrona, via plataforma Google Meet, durante os meses de maio a agosto de 2020.

Os dados deste estudo decorrem de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que foi submetida à Plataforma Brasil, em 18 de fevereiro de 2020, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número 29680220.2.0000.5182. Para este estudo, focalizamos as percepções curriculares de dois colaboradores, decorrentes das sessões reflexivas sobre o contexto de transição do ensino presencial ao ensino remoto emergencial (11/05/2020) e sobre a atuação docente durante o ensino remoto emergencial (25/05/2020). Nessas sessões, respectivamente, os questionamentos centrais foram: i) Como é que vocês se sentem e se veem ao ministrarem aulas remotas em meio à pandemia da COVID-19? ii) Antes da pandemia, vocês costumavam utilizar as tecnologias digitais como auxílio complementar [às aulas presenciais]? Os dados foram transcritos a partir de uma adaptação das orientações de Marcuschi (1991).

Com base nas interações viabilizadas nessas sessões reflexivas, selecionamos as percepções de PP4 e PP5 sobre currículo. Esses sujeitos possuem graduação em Letras - Língua Portuguesa e pós-graduação na área. Os critérios para essa amostragem decorrem da formação acadêmico-profissional dos colaboradores, com foco no tempo de atuação e no sistema de ensino, a saber: PP4 atua há 6 anos no sistema público e PP5 atua há 16 anos no sistema privado. Os dados decorrentes de suas percepções sobre currículo são representativos das discussões promovidas no grupo colaborativo, quando refletem sobre os documentos curriculares para orientar e legitimar suas ações naquele momento.

Este estudo justifica-se por documentar a percepção curricular de professores de língua portuguesa atuantes em um cenário educacional disruptivo marcado por crises

de diferentes ordens, assim como por fotografar, quase que sincronicamente, a situação de ensino excepcional vivenciada pelos colaboradores, quando do contexto de transição das aulas. Além disso, a partir do constructo teórico-metodológico da LA correlacionado ao quadro analítico da TRS, as discussões decorrentes deste trabalho podem fomentar reflexões sobre currículo no contexto pandêmico.

Além desta seção introdutória, este artigo se organiza por partes. Na seção a seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam este estudo. Na sequência, refletimos sobre os dados gerados, considerando os fundamentos teórico-metodológicos e o objetivo deste trabalho. Após essa reflexão, tecemos as considerações finais. Por fim, listamos as referências utilizadas.

Da Teoria das Representações Sociais ao currículo como representação

A vida em sociedade é organizada através de representações sociais², entre outros, que fundamentam percepções, normas, condutas e comportamentos nas esferas e interações sociais. Nesse sentido, partilhamos da compreensão de Silva (2020, p. 62-63), quando esta reconhece que “Os significados constituídos pelas representações sociais são utilizados pelos sujeitos nas suas (con)vivências para compreender e explicar uma dada realidade [...]” e, com igual valor, “para orientar suas ações e condutas, obviamente num contexto situado sócio e historicamente.”

2 Esse termo designa um conjunto de fenômenos, o conceito decorrente destes e/ou a teoria que visa explicá-los (cf. SÁ, 1995). Neste trabalho, apoiamos na Teoria das Representações Sociais (TRS) como construto teórico-metodológico, em função do artefato social e dos objetivos pretendidos.

No plano conceitual, Moscovici (2007, p. 34 e 36) apresenta as representações sociais a partir das características de convenção e prescrição. Para ele, trata-se de um fenômeno psicossocial constituído por aspectos relacionados às crenças, aos valores e às experiências, que convencionam acontecimentos, pessoas, objetos, dentre outros, atribuindo-lhes uma forma, e que prescreve os sujeitos, impondo-se a estes através de sua força condicionante. Por essa razão, entende que “[...] a finalidade de todas as representações é tomar [*sic*] familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.” (MOSCOVICI, 2007, p. 54).

As representações sociais são constituídas por um processo de ancoragem e objetivação. Em linhas gerais, o primeiro diz respeito à classificação de imagens, julgadas como estranhas ao sujeito, em categorias positivas e/ou negativas, inserindo-as em uma categoria adequada e comum; o segundo, por sua vez, compreende a concretização dessas imagens em conceitos, reproduzindo-os (MOSCOVICI, 2007). É desse processo representacional que as representações são (re)significadas e possíveis de serem desveladas.

Situada no arcabouço desenhado pelos trabalhos de Moscovici, concordamos com a caracterização apresentada por Jodelet (2001, p. 21), quando avalia que, enquanto um fenômeno complexo, as representações sociais apresentam elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, figuras, dentre outros, que expressam algo sobre o estado da realidade vivenciada e/ou em vivência por parte do sujeito. Desse ponto, ainda conforme a autora, intervêm nos processos de difusão e assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e/ou coletivo, na definição de identidades etc.

Com base nesse quadro, para ela, a representação social “[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22). Essa acepção parece denotar o processo representacional como um fio condutor das relações sociais e, ao mesmo tempo, como processo e produto desta interação.

Para Wagner (1998), ao reconhecer a face conceitualmente múltipla do termo, é possível indicar pelo menos duas direções sobre as representações sociais enquanto conceito. Para ele, “[...] representação social é concebida como um processo social de comunicação e discurso” e, por outro lado, “[...] representações sociais são vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas.” (WAGNER, 1998, p. 3). De sua fala, ressaltamos o caráter flexível do conceito e a sua polissemia no plano conceitual.

Por representação social, com base nos autores, depreendemos como um conjunto que designa e aglutina saberes e/ou conhecimentos socialmente (re)construídos e (com)partilhados, que impactam nas práticas e nas ações dos sujeitos, situados social e historicamente, tal qual o quadro socioprofissional imposto pela COVID-19 vivenciado mundialmente. Neste estudo, essas representações sociais situam-se no âmbito da esfera profissional e desvelam as percepções dos sujeitos sobre artefatos julgados significativos para o exercício da prática laboral (BLIN, 1997).

Dentre as representações sociais que estruturam, convencionam e descrevem o sistema escolar, destacamos a figura do currículo como determinante para a prática docente cotidiana, o processo educacional

- ensino, aprendizagem e avaliação - e a regularização das ações dos atores educacionais, independente da modalidade de interação - presencial, a distância e/ou híbrida (OLIVEIRA, 2016; SACRISTÁN, 2000; 2010). Apesar desse entendimento, defini-lo conceitualmente não é uma tarefa simples, em função de sua complexidade e polissemia no plano teórico-metodológico (LOPES; MACEDO, 2010).

Com base nesse reconhecimento, associamos à compreensão de currículo como uma representação. Segundo Silva (2001, p. 64), ao compreender o currículo enquanto uma representação, é possível reconhecê-lo como “[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.” Nesse entendimento, ainda conforme o autor, é possível desvelar as marcas de sua arquitetura - seus códigos, suas convenções, sua estilística e seus artifícios -, por meio da qual é (re)arranjado, (re)produzido e assimilado socioeducacionalmente.

Ao ser depreendido como uma representação, as compreensões sobre currículo passam a refletir as visões dos sujeitos. Nesse sentido, partilhamos do reconhecimento de Pedra (1997), para o qual a compreensão curricular denota uma representação de uma interpretação, que decorre de uma confluência de experiências, saberes e conhecimentos situados.

No contexto escolar, por exemplo, a compreensão de currículo enquanto uma representação pode ser percebida pelo entrecruzamento de documentos, materiais, instrumentos, plataformas, suportes didáticos, entre outros, utilizados para execução e manutenção do trabalho docente. Desse ponto, aproxima-se da abordagem moscoviciana de representações sociais que fundamenta este estudo.

Com base nesse alinhamento teórico-metodológico, analisamos os dados gerados na seção a seguir.

“Quarto escuro”: representações sociais sobre currículo (re) produzidas por professores de língua portuguesa na educação básica durante a implementação do ensino remoto emergencial

O quadro imposto pela pandemia de COVID-19 nas instituições de ensino, em particular, promoveu uma (re)invenção da atuação laboral em *home office*, através do uso de aplicativos e/ou plataformas tecnológico-digitais para a oferta e o desenvolvimento de aulas na modalidade remota (síncrona e/ou assíncrona). Além de repercutir no funcionamento do sistema educacional, esse quadro aparenta implicar nas representações sociais sobre currículo (re)produzidas pela classe em atuação.

Sob esse ângulo, nas sessões reflexivas focalizadas, os colaboradores deste estudo teceram colocações sobre questões que nos levam a indiciarmos um (não)currículo. Essa compreensão sobre o (não)currículo decorre da problematização de questões, geralmente, relacionadas ao currículo, tais como planejamento, organização, carga horária, manejo de objetos de ensino-aprendizagem, interação professor-alunos, legitimação de práticas e face privada e pública da classe profissional, em um quadro desregulador de ações socioprofissionais. Vejamos os excertos³ que seguem:

3 As transcrições dos excertos e suas leituras analíticas, de maneira geral, integram e decorrem de uma pesquisa mais ampla, conforme informamos. Cf: PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais**

Excerto 01:

[...] Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos, porque acredito nessa questão de conquista dos alunos, pois a partir do momento em que você conquista tem eles próximos a você. [...] Eu estava quase gravando [os nomes dos alunos] quando esse distanciamento social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias com atividades. Tivemos que refazer tudo. Nós passamos 1 dia, acho que 17 de março de 2020, a manhã inteira pesquisando, remotando e replanejando e mandamos. Quando nós chegamos na quarta-feira, dia 18, para finalizar algumas situações, a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais. Começamos a nos organizar para a gravação de aulas. Aqui, no Estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período. Foram contratadas algumas plataformas digitais e tivemos até algumas formações remotas, mas não conseguimos acompanhar essas plataformas. Ficamos com o G Suite e toda a plataforma da Google, com o Google Meet e Google Agenda, porque a escola já trabalhava com isso. [...] Imagine montar a aula: ver como é isso, como é que vai gravar, se eu gravo da minha casa ou se monto uma estrutura no colégio. Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o Google Meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes. As aulas remotas têm funcionado, mas o meu senti-

ao ensino remoto em contexto de pandemia. 2022. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022.

mento é que eu gosto muito de olhar no olho do aluno e naquela tela do Google Meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados. A gente sabe que, olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check [...] Eu tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial, porque tocou o sinal, tem um tempo de troca de aula para outra e tem que organizar a sala para poder começar a aula, ou seja, não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas. A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado. O que mais me angustia é que eu recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo, mas agora soube que semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas. Então, imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir. [...] O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo, porque nós estamos nas nossas casas, como uma professora falou, e temos filhos, nossas obrigações, nossas ocupações e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...] (PP5 – percepção curricular).

Conforme excerto 01, PP5 rememora ações que, provavelmente, configuram a sua rotina profissional em um contexto de ensino presencial: planejar, organizar e aprofundar o relacionamento com os seus alunos, com foco no andamento das aulas - “[...]”

Fui fazendo meu planejamento, fui organizando e fui fazendo o que o professor falou sobre o processo de conquista dos alunos [...] as aulas se tornam mais participativas e sempre tento nas minhas aulas ser o mais dinâmico possível [...]”. Com base nesse reconhecimento por parte desse professor, compreendemos que esses pontos - planejamento, organização e interação - possuem interfaces com uma representação sobre o currículo, posto que esse artefato orienta as ações didático-pedagógicas e vislumbra as interações estabelecidas entre os sujeitos educacionais (MACEDO, 2013).

Ainda nesse momento inicial de interação com os alunos, ele avalia que o seu hábito profissional foi afetado, quando da adoção de uma das medidas - distanciamento social - para atenuar o avanço da pandemia de COVID-19 no Brasil - “[...] estava quase gravando [os nomes dos alunos] quando esse distanciamento social aconteceu. Com a chegada da quarentena, paramos as atividades da escola [...]”. Ao ressaltar que as aulas presenciais foram suspensas, PP5 aponta que a coordenação escolar solicitou um planejamento para os próximos 15 dias, o que parece reforçar a crença de que esse contexto pandêmico seria breve - “[...] e a direção chegou para nos dizer que nós deveríamos fazer um planejamento dos próximos 15 dias [...]”. Após o alinhamento e encaminhamento do material didático, a coordenação escolar solicita um outro planejamento, contemplando aulas gravadas, motivada, possivelmente, pelo avanço do quadro pandêmico no país “[...] a direção não queria mais nada do que foi feito. Tínhamos que fazer outro planejamento, porque tínhamos que ter aulas gravadas e tudo mais.”

Subjacente ao relato de PP5, as reflexões sobre currículo centralizam o contexto de produção e recepção dessas aulas remotas,

em função do (re)arranjo curricular para sua viabilização por parte do corpo docente e discente. No momento de antecipação das férias, como reconhece PP5, os professores começaram a pensar em estratégias didático-pedagógicas para utilização durante o período pandêmico, o que os levou à adoção da plataforma G Suite, dada sua recorrência na modalidade de ensino presencial - “[...] Aqui, no Estado, as férias foram antecipadas para abril, mas nesse mês de abril começamos a ver que estratégias iríamos utilizar durante esse período [...] Ficamos com o G Suite [...] porque a escola já trabalhava”.

Na avaliação de PP5, que reverbera nas colocações de outros colaboradores, o processo de adaptação foi difícil e marcado por treinos com os discentes, ainda que tivessem conhecimento prévio de uso dessa plataforma, além de formações para esse contexto de ensino - “[...] Foi bem difícil esse começo até se adaptar. Depois disso tudo, vem os treinos e os testes com os alunos no final de abril e nós trabalhamos com o Google Meet, vendo como é que seria e nós tivemos algumas formações antes.” A indicação de uso dessa plataforma e de seus serviços por parte da comunidade escolar, em especial, parece não se afastar de práticas curriculares vivenciadas por esse professor, em situação de ensino presencial, à medida que ressalta dada compreensão por parte da coordenação para com os atores educacionais.

Para PP5, as aulas remotas têm funcionado, mas a dinâmica que as configura repercute na forma como se relaciona com os alunos, o que parece implicar no manejo dos conteúdos curriculares, pois sente falta de “olhar no olho” durante o processo de ensino-aprendizagem - “[...] As aulas remotas têm funcionado, mas o meu sentimento é que eu gosto muito de olhar no olho do

aluno e naquela tela do google meet às vezes eles estão com a câmera e o microfone desligados.” Em função disso, essa modalidade de ensino remoto implica na interação professor-alunos, em especial, e no acompanhamento dos conteúdos das aulas, pois alguns alunos mantêm as câmeras e os áudios fechados e não respondem à conferência do professor - “[...] olhando para o aluno, é possível saber se ele está com dificuldade ou não, mas, remotamente, por mais que a gente pergunte, têm muitos alunos que não respondem ao check.”

Ao ressaltar essas repercussões na interação viabilizada entre professor e alunos e entre alunos e conteúdos curriculares, PP5 reconhece que a configuração do ensino remoto emergencial difere do ensino presencial. Na sua visão, as estruturas curriculares da aula presencial e da aula on-line divergem em função da dinâmica - “[...] tenho que continuar com o dinamismo, mas uma coisa é a gente ter 50 minutos de aula presencial [...] não trabalhamos realmente os 50 minutos. Mas remotamente você tem que fazer um planejamento para utilizar o tempo inteiro [...]” Em sua percepção, a estrutura da aula presencial contempla situações - intervalo entre aulas, organização das salas etc. - que impactam na hora aula, mas, na aula on-line remota, esse planejamento aparenta demandar uma atuação docente durante a hora aula integralmente, possivelmente motivada pela ausência de um currículo planejado para essa oferta de ensino.

Relacionado a esse contexto de funcionamento de aulas remotas on-line, PP5 ressalta que a escola propôs uma mudança no horário das aulas, o que impacta também no planejamento - “[...] recebi a notícia de que houve uma redução de carga horária e nós juntamos algumas turmas para poder facilitar esse manejo, mas agora soube que

semana que vem nós vamos trabalhar com o horário normal de aulas [...]”. Em sua avaliação, essa mudança para o “horário normal” durante o ensino remoto emergencial é concebida como uma situação dificultosa que lhe causa certa angústia – “[...] imaginem o horário normal das aulas de maneira remota, todos os dias, que eu tenho horários fechados, vai ser dureza, mas vamos seguir [...]”.

Além dessas questões que focalizam a interação e o horário das aulas, a ausência curricular é percebida na opacidade de limites entre a face pública e a face privada do sujeito professor. Sobre essa questão, em seu relato, PP5 aparenta se sentir inibido ao exercer sua profissão durante as aulas on-line, pois o espaço é ampliado ao ser vivenciado por outras pessoas, além dos alunos – “[...] e outra coisa é saber que você está sendo avaliado o tempo todo, porque os pais estão ali ao lado dos alunos, as coordenações e a direção estão assistindo as nossas aulas [...]”.

Esse contexto é sistematizado pela figura de um *reality show* (JODELET, 2001), pois, em sua percepção, parece prevalecer um processo de autopreservação quanto ao modo de falar e de se comportar, em função dessa ampliação do público da aula – “[...] A gente fica se sentindo realmente dentro de um Big Brother, tendo muito cuidado com a postura, muito cuidado com a fala, então, a gente se sente pesado.” Para PP5, há certa angústia nesse ato de tentar não expor sua vida na condução das aulas on-line, ainda que sejam realizadas, na maioria das vezes, em espaços adaptados, mas pertencentes à dinâmica familiar dos professores – “[...] O que mais me angustia é porque muitos pais não percebem o trabalho que o colégio está fazendo [...] e a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota”. As colocações desse professor so-

nam-se à conjuntura pandêmica, o que pode implicar no seu trabalho.

Conforme evidenciado no relato de PP5, é possível viabilizarmos reflexões que tangenciam um (não)currículo, o qual é percebido no contexto de transição das presenciais ao ensino remoto emergencial. Subjacente a sua percepção, esse (não)currículo é depreendido pela configuração das aulas presenciais e remotas – dinamismo, planejamento, organização e carga horária –, pelo modo de interagir com os alunos – “olho no olho” – e pelas barreiras opacas que se diluem entre a vida pública e privada – “[...] estamos nas nossas casas [...] a gente tenta organizar para não se expor durante o momento de aula remota [...]” –, além da carga traumática imposta pelo contexto pandêmico (BIRDMAN, 2020).

Do ponto de vista composicional (MOSCOVICI, 2007), essa representação social sobre o (não)currículo pode ser depreendida pela figura do “Big Brother” - um *reality show* de confinamento acompanhado 24 horas por dia - evocada por esse professor, quando relata como se sente no momento de execução e manutenção de sua profissão na dinâmica do ensino remoto emergencial. Ao enfatizar a figura desse *reality show*, além de sistematizar suas experiências e seus valores até aquele momento, ancora e objetiva sua percepção sobre a temática em discussão (JODELET, 2001).

De modo semelhante ao relatado por PP5, PP4 reflete sobre a ausência de um documento curricular que norteie e legitime sua prática durante a conjuntura do ensino remoto emergencial. Vejamos o excerto 02:

Excerto 02:

[...] Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação

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

será depois, como é que vão ser essas 800 horas. (PP4 – percepção curricular).

Conforme excerto 02, PP4 inicia seu relato enfatizando a resistência, na sua percepção, de alguns professores efetivos para atuarem no ensino remoto emergencial, justamente em função da ausência de um documento curricular – “[...] Tenho percebido uma resistência em relação aos professores, principalmente os efetivos, devido a essa ausência de um documento normativo que considere a educação como um todo [...]”. Dessa sua fala, parece implicar na ausência de um currículo prescrito planejado para essa conjuntura, o que aparenta promover, entre os professores, um contexto educacional marcado por tensões e gerador de angústias na classe profissional, tanto com relação à atuação quanto à validação dessa prática laboral no contexto (pós)pandêmico – “[...] como é que a gente vai trabalhar remoto e não vai considerar isso como hora aula? Quando voltar a gente vai trabalhar sábado, domingo e feriados para repor? Ficou essa angústia muito grande nos professores”.

Ainda conforme excerto 02, essa conjuntura socioeducacional parece ser ampliada pelo silenciamento de entidades educacionais oficiais “[...] O MEC não diz nada, não fala nada [...]”. Na ausência desse documento curricular, que contemple a educação no âmbito nacional durante esse período, PP4 rememora o posicionamento de figuras representativas da esfera profissional, como a Prefeitura e o Governo do Estado em que atua, quanto à legitimação de suas práticas nesse contexto – “[...] A prefeitura fez um documento considerando essa possível aceitação, visto que o Governo do Estado também publicou algo relativo a isso.” Ainda em seu relato, a ausência desse documento parece repercutir no cenário pós-pandê-

mico, quando do (não)reconhecimento das ações educacionais desenvolvidas pela classe nessa conjuntura – “[...] a gente não pode admitir nenhum tipo de exploração após a pandemia, visto que estamos em casa não por uma questão de querer e é preciso considerar que isso seja um trabalho nesse momento.”

Com base no depoimento de PP4, compreendemos que há uma relação estreita entre esse (não)currículo e a transição do trabalho docente para o ensino remoto emergencial. Desse ponto, parece emergir o reconhecimento da função orientadora e legitimadora do currículo, pois, na sua percepção, há a necessidade de um “documento normativo”, que contemple a educação nacional como um todo, para reconhecer e sustentar os direitos e deveres dos sujeitos educacionais durante e após essa conjuntura. Na ausência desse documento, o contexto socioeducacional vivenciado por esse colaborador é descrito como gerador de mal-estar na classe – “[...] está tudo muito incerto, tênue e complicado nesse momento [...] Ficou essa angústia muito grande nos professores.”

Esse contexto socioeducacional relatado por PP4, marcado pela ausência de um documento curricular, parece ser sumarizado na figura de um “quarto escuro” – “[...] está todo mundo em um quarto escuro.” A figura do quarto escuro, aparentemente, enfatiza o contexto vivenciado por esse colaborador, o qual não tem conhecimento sobre o andamento e a validação do seu trabalho, durante e após essa conjuntura pandêmica – “[...] estou me sentindo em um quarto escuro, que eu não sei se estou trabalhando demais, não sei se estou sendo escravizada, não sei se estou trabalhando de menos, não sei como será depois, como é que vão ser essas 800 horas.”

Com base no depoimento de PP4, assim como identificado na contribuição de PP5, indicamos uma representação social sobre um (não)currículo, a qual decorre da necessidade de um currículo prescrito para a modalidade de ensino remoto. Da fala de PP4, esse (não)currículo é vislumbrado pela ausência de um “documento normativo nacional”, que não apenas apresente diretrizes para o processo educacional no ensino remoto emergencial, mas que também regularize as ações realizadas pelo corpo docente (GOODSON, 1995).

Para ancorar e objetivar esse (não)currículo, quando do contexto de implementação do ensino remoto emergencial, PP4 simboliza e externaliza seu discurso na figura do “quarto escuro” (MOSCOVICI, 2007). A disposição imagética dessa figura do quarto escuro, aparentemente, sistematiza o contexto de sobreposição de atividades, cobranças, inseguranças e incertezas vivenciado pela classe docente “[...] se a gente está fazendo muita coisa que não será validada e utilizada para contabilizar trabalho depois da pandemia [...]”.

Com base nas contribuições de PP4 e PP5, no processo de desvelamento do currículo, identificamos uma representação social sobre um (não)currículo, que é percebido na ausência de documentos curriculares para aquela situação de ensino. Nesse sentido, ao se reportarem ao contexto de implementação do ensino remoto emergencial, esse professores exteriorizaram percepções sobre questões que tangenciam a arquitetura curricular (SILVA, 2001), desde a configuração do ensino – planejamento, organização, carga horária, interação, limites entre face pública e privada – até o reconhecimento – legitimação legal – de suas práticas profissionais.

O processo de constituição representacional desse (não)currículo pode ser viabi-

lizado através da figura do “quarto escuro”, apresentada por PP4, pois encadeia as percepções apresentadas por PP5, bem como as contribuições de outros professores colaboradores do Grupo de Reflexão. Essa figura parece sumarizar o contexto de deslocamento de processos de ensino-aprendizagem, desalento, insegurança, cobranças, sobreposição de funções e ausência de documentos curriculares para orientar e legitimar as práticas profissionais (BIRMAN, 2020).

Considerações finais

Neste estudo, decorrente de uma pesquisa mais ampla, a partir do questionamento - Que representações sociais sobre currículo são (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial? -, foi proposto como objetivo analisar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, atuantes na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial. E, em função desse objetivo geral, reconhecemos como objetivos específicos: i) identificar representações sociais (re)produzidas por professores de língua portuguesa, na Educação Básica, no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial; ii) caracterizar o processo de constituição representacional das representações sociais identificadas.

Conforme aventado pela discussão dos dados gerados para este trabalho, identificamos que o currículo no contexto de transição das aulas presenciais ao ensino remoto emergencial pode ser representado como um (não)currículo, o qual emerge subjacente às percepções dos colaboradores sobre a dinâmica de ensino que se desenhava naquele momento. Esse (não)currículo é

evidenciado pelos pontos catalisadores de planejamento, carga horária, interação professor-alunos, validação e legitimação de ações docentes, limites entre a face pública e privada, entre outras questões.

As figuras evocadas pelos professores, “Big Brother” e “Quarto Escuro”, são representativas do processo de ancoragem e objetivação dessa representação social sobre o (não)currículo, à medida que exteriorizam suas percepções ao vivenciarem o contexto de transição das aulas e a conjuntura socioeducacional para realização do trabalho docente. Com igual valor, essas figuras acentuam as experiências, os sentimentos e os valores dos professores no contexto que estavam vivenciando (JODELET, 2001), sobretudo a figura do “Quarto Escuro”, metáfora ressaltada no título da seção analítica, pois aparenta sistematizar o sentimento do grupo naquele momento.

Com foco nas contribuições de PP4 e PP5, julgamos que essa representação social (re)produzida sobre o (não)currículo parece alinhar faces representativas da função prescritivo-legalizadora desse artefato no sistema escolar (BLIN, 1997; MACEDO, 2013). A primeira aponta para o reconhecimento do currículo como artefato que orienta e direciona ações docentes, ao passo que, a segunda, resalta-o como artefato que regulamenta e legitima as práticas da classe profissional (SACRISTÁN, 2000).

Por fim, em função da amostragem de dados deste estudo, compreendemos que essa representação social (re)produzida sobre o (não)currículo pelos colaboradores é indiciária da atribuição de sentidos a esse artefato no entremeio do ensino remoto emergencial, assim como as percepções desses sujeitos documentam o contexto vivenciado pela classe, de maneira geral, quando do contexto de implementação do

ensino remoto emergencial no Brasil. Por essa razão, julgamos que a análise realizada demanda uma ampliação teórico-metodológica, com vistas à maturação da reflexão ora apresentada.

Referências

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

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

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

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

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

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

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

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

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jacqueline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. In: REIS, Tiago Siqueira *et al.* (org.). **Coleção história do**

tempo presente: volume III. Boa Vista: Editora da UFRJ, 2020. p. 225-249.

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

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

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

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

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha Informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 16 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 16 out. 2023.

PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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

SÁ, Celso P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-57.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente**. Curitiba: CRV, 2020.

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

SOUSA, Raimundo; SILVA, Crismayklayta S. da. Novo coronavírus: implicações nos aspectos socioeconômicos, político e educacional. *In:* SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz M. G. (org.). **Educação pública na pandemia do coronavírus.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-37.

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

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e característica das Representações Sociais. *In:* MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. (Org.).

Estudos interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. *In:* DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities,** American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 09 out. 2023.

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

Recebido em: 23/10/2023

Aprovado em: 24/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.