

“TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC EM MEIO AO ENSINO REMOTO

"HAD A PANDEMIC IN THE MIDDLE OF THE ROAD": CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE IMPLEMENTATION OF BNCC IN THE MIDST OF REMOTE TEACHING

Denise Lino de Araújo  0000-0002-5426-340X
Universidade Federal de Campina Grande
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
denise.lino@professor.ufcg.edu.br

Paulo Ricardo Ferreira Pereira  0000-0002-4040-8938
Universidade Federal de Campina Grande
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
paulobtw@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2241>

Recebido em 13 de agosto de 2021

Aceito em 10 de novembro de 2021

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular é o documento norteador da educação básica no Brasil, pensado para o ensino regular presencial em escolas em horário integral. A etapa prevista para 2020 era a implantação em todo o país, porém a pandemia por COVID-19 levou à suspensão das aulas em todas as regiões no início desse ano letivo, suscitando inúmeros desafios. Este trabalho é um recorte de pesquisa mais ampla sobre essa temática, fundamenta-se em estudos sobre currículo correlacionados com investigações sobre representação social, entendidas a partir de uma concepção de Linguística Aplicada indisciplinar. O objetivo geral é analisar representações profissionais de professores sobre currículo, BNCC e ensino remoto. Os dados emergem de grupos focais on-line sobre a temática, num enquadre de pesquisa qualitativa. Os resultados indiciam uma representação de currículo como uma (re)elaboração local e situada desse documento, tendo em vista a manutenção de laços de pertencimentos entre professores e alunos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Remoto. Currículo.

Abstract: The Common National Curriculum Base is the guide document of basic education in Brazil, designed for regular classroom teaching in full-time schools. The stage planned for 2020 was the implementation throughout the country, but the pandemic by COVID-19 led to the suspension of classes in all regions at the beginning of this school year, raising numerous challenges. This work is a broader research on this theme, based on studies on curriculum correlated with investigations on social representation, understood from a conception of interdisciplinary Applied Linguistics. The general objective is to analyze professional representations of teachers about curriculum, BNCC and remote teaching. The data emerge from online focus groups on the theme, in a context of qualitative research. The results indicate a representation of the curriculum as a local (re)elaboration and situated of this document, with a view to maintaining ties of belonging between teachers and students.

Keywords: Common National Curriculum Base. Remote Teaching. Curriculum.

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) se define como “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, 2018, p. 8). Nessa perspectiva, esse documento se entende como integrante da

política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, reforça a prática de um documento curricular elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) não ser entendido como um currículo propriamente dito, mas servir de referência para os currículos estaduais e municipais, ao mesmo tempo que é definido como peça de uma engrenagem mais ampla que a política nacional da educação básica, assumindo, portanto, que um currículo é apenas um elemento do sistema que se influencia mutuamente, fazendo-nos pensar que a influência pode ser muito mais no sentido horizontal entre os demais elementos, como a formação docente, o material didático, os currículos locais, os sistemas de avaliação e o controle, do que no sentido vertical, deste documento matriz para os demais. Na prática, sabemos que a retroalimentação do sistema está bastante relacionada ao funcionamento de cada elemento e de todos ao mesmo tempo, porém não se pode negar a força de um documento parametrizador, chancelado pelo MEC, num país regido pelo pacto federativo como o Brasil.

Divulgado para apreciação e consulta da comunidade civil em diferentes versões, esse documento foi homologado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, e para o Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. Ainda naquele ano, através da Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para auxiliar os Estados e Municípios brasileiros na (re)elaboração de currículos, materiais didáticos e formação dos professores.

O ano escolar de 2020 era visto como decisivo para a implementação da BNCC, pois estava destinado às “etapas” de alinhamento dos currículos estaduais e municipais, revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e a promoção de políticas educacionais internas para superar eventuais dificuldades (cf. INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). Para além das adversidades inerentes à implementação de documentos educacionais, o cenário se mostrou adverso e complexo para implantação da BNCC dada à pandemia decorrente da COVID-19 que demandou a suspensão das aulas presenciais em todo o país, em todos os níveis e tipos de instituições. Em outras palavras, a implementação da BNCC tal como pensada foi interrompida porque as aulas foram suspensas e não necessariamente porque o cenário de ensino – remoto – era outro para o qual esse documento não fora inicialmente pensado.

O contexto da pandemia com o distanciamento social não só interrompeu a implantação da BNCC como trouxe novas situações de ensino-aprendizagem e muitos questionamentos, dentre os quais destacamos as reflexões sobre currículo e BNCC, os planos de ensino sobre as temáticas emergentes, os (re)arranjos de PPPs, materiais

didáticos e estratégias para minimizar os impactos no sistema escolar da suspensão das aulas, a exemplo do ensino remoto. Este, conforme Hodges *et al.* (2020), pode ser compreendido como um recurso didático-pedagógico específico desse contexto para a manutenção de atividades de instrução/ensino-aprendizagem através de tecnologias digitais.

Acreditamos que o novo cenário, vivido globalmente, afetou a representação de muitos artefatos socioculturais, entre eles os escolares (currículos, planos, material didático, documentos norteadores), como afetou a própria representação dos professores sobre si e sobre a profissão. Entendemos que esse contexto promoveu uma sobreposição de documentos, saberes e experiências, que deve ser documentada a fim de que se entenda como os profissionais (re)significaram seu ofício e suas práticas nessa conjuntura.

Diante desse cenário, este trabalho⁵ tem como objetivo geral analisar representações de professores sobre currículo, BNCC e ensino remoto. É importante destacar que este trabalho é um recorte de uma pesquisa⁶ mais ampla de dissertação de mestrado (em andamento), na qual acompanhamos discussões sobre currículos, BNCC e ensino remoto, realizadas através de grupos focais *on-line* (MURRAY, 1997). Por se tratar de dados indiciários (GINZBURG, 1989) e em processo de maturação, para ilustrar as representações profissionais identificadas, elegemos os dados gerados através da participação de 1 professor de Língua Portuguesa (identificado como PP1) e de 1 professor de Biologia (identificado como PP2), ambos em atividade profissional no contexto pandêmico. Os dados analisados neste artigo fazem parte de um *corpus* ampliado.

Para analisar os dados gerados, partimos da correlação entre o construto teórico-metodológico das representações sociais e o das representações profissionais. Entendemos as representações sociais conforme Moscovici (2007, p. 34 e 36) as caracteriza, isto é, como um conjunto constituído por aspectos relacionados às/aos crenças, valores e experiências que convencionam situações, acontecimentos, pessoas, artefatos e objetos. Partilhamos também da compreensão de Jodelet (2001, p. 22), que concebe a representação social como uma "forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." Por representações profissionais, partimos das contribuições de Blin (1997, p. 80), que as entende como representações sociais que são "elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais", ou seja, são representações que estruturam, convencionam e (re)descrevem espaços e atuações de trabalho (cf. ABDALLA, 2017a, b).

No campo curricular, reconhecemos a polissemia conceitual em torno do currículo e o compreendemos enquanto uma representação, ou seja, "um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos" (SILVA, 2001, p. 64). Para esse autor, concebê-lo enquanto uma representação implica considerar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos

⁵ Este artigo resulta de um trabalho apresentado no XXXV ENANPOLL (2020).

⁶ A pesquisa "**O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações**" foi submetida à Plataforma Brasil, em 18 de fevereiro de 2020, para fins de apreciação ética por parte do Comitê de Pesquisa. O parecer de aprovação pode ser conferido através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de número: 29680220.2.0000.5182.

quais é composto, produzido e assimilado. Desse ponto, vincula-se ao entendimento de representações assumido neste trabalho.

Além de documentar representações profissionais emergentes neste contexto pandêmico, este trabalho justifica-se por seu caráter colaborativo (MILLER, 2013), pois as reflexões desenvolvidas retornarão aos professores colaboradores. Consideramos, ainda, que o trabalho em tela amplia as discussões teóricas sobre currículo enquanto objeto de investigação à luz da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) com professores de diversas áreas de conhecimento da Educação Básica, especificamente, dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Biologia, na análise ora apresentada.

Na seção seguinte a esta introdução, apresentamos os aspectos e procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa. Na sequência, discutimos os resultados alcançados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos eleitos. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 Metodologia

Os dados coletados para este trabalho decorrem do contato que mantivemos com professores que estavam atuando na educação básica, em funcionamento na modalidade remota, no primeiro trimestre do distanciamento social como decorrência da pandemia por COVID-19, em 2020. Esses professores participaram de uma *live* promovida pelo projeto Desengaveta Meu Texto sobre ensino remoto⁷, em 05 de maio de 2020, e responderam positivamente ao chamado que fizemos para participação em grupo focal com o objetivo de registrar as representações nascentes enquanto a modalidade ensino remoto para a educação básica estava sendo implantada no Brasil, realidade que já estava sendo vivida em outros lugares do mundo. Ao todo, 10 professores participaram de 8 sessões de grupos focais *on-line*, realizados no período de maio a agosto de 2020.

O desenho da pesquisa segue os preceitos da pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 1994; NEUMAN, 2013), organiza-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008). A análise que será apresentada a seguir tem como base dados indiciários (GINZBURG, 1989), coletados em 2 sessões de grupos focais *on-line* (MURRAY, 1997) e em um formulário *on-line* para apresentação do perfil dos participantes.

Para este artigo, separamos os dados de 2 professores participantes das sessões citadas, realizadas no mês de maio de 2020, a fim de tentar indiciar as representações profissionais desses docentes relativamente a três temas: currículo, BNCC e ensino remoto. Especificamente, focalizamos a participação dos sujeitos na primeira sessão de discussão dos grupos focais que teve como questão norteadora – *Como vocês se veem e se autoavaliam neste período de transição das aulas?*. Esses sujeitos são denominados como PP1 e PP2. O primeiro é um profissional que definimos como “júnior”, pois está atuando há 7 anos, leciona língua portuguesa no ensino fundamental - anos finais em uma escola privada de pequeno porte e no ensino médio numa escola técnica vinculada ao sistema S. O segundo é um profissional que definimos de “sênior”, pois está atuando há 28 anos, leciona biologia no ensino médio numa escola pública que funciona em horário integral. Este profissional afirmou ter concluído um curso de especialização para

⁷ Essa *live* foi transformada em entrevista e está publicada na revista Leia Escola Vol. 20, n. 1. Também pode ser conferida no formato *podcast* disponível na plataforma Spotify: <https://open.spotify.com/episode/6SYzN1NSn8bK0dhJfhAYO3?si=uBiBxamqQp-TtvLrrwvwoQ>

tutoria de licenciaturas diversas a distância, tendo também atuado nessa modalidade por 4 anos, na sua área de formação. Esses dados estão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sistematização dos dados dos sujeitos

Sujeito	Tempo de atuação	Formação acadêmica	Titulação Acadêmica	Local de atuação	Nível de ensino
PP1	7 anos	Língua Portuguesa	Graduado	Escola particular e Sistema S	Fundamental II e Médio
PP2	28 anos	Ciências Biológicas	Pós-graduação	Escola pública	Médio

Fonte: Dados gerados pelos pesquisadores (2020).

Os dados coletados foram transcritos seguindo o padrão de Marcuschi (1991) e sem a preocupação com aspectos fonológicos.

3 Análise de dados

A análise dos dados demonstra que os indícios apresentados por PP1 e PP2 nas sessões dos grupos focais dos quais participaram, embora imiscuídos ao amálgama de vozes dos demais sujeitos participantes ainda não analisados, do ponto de vista didático, podem ser organizados em dois núcleos temáticos com vistas à descrição da representação profissional. Um deles diz respeito à experiência e (re)construção discursiva da experiência laboral com o ensino remoto. O outro diz respeito à concepção de currículo e ao conhecimento da BNCC como documento norteador da educação básica. Esse segundo núcleo temático revela a trajetória e as experiências dos sujeitos e, portanto, suas singularidades. Esses núcleos temáticos são apresentados nas duas subseções a seguir.

3.1 Ensino remoto: zona de (des)conforto

O termo ensino remoto (ER), no contexto da crise gerada pela pandemia por COVID-19, diz respeito à forma como o ensino nos seus diferentes níveis passou a funcionar no Brasil a partir de abril de 2020. Tal como o conhecemos, agora, esse tipo de ensino caracterizado pela presença constante do professor (sobretudo o da educação básica) em aulas expositivas, não era uma modalidade de ensino conhecida no país antes desse período.

O surgimento dessa modalidade decorre de duas forças que no contexto da pandemia estão associadas. Do ponto de vista da sociedade, era preciso (re)inventar atividades escolares antes realizadas presencialmente, posto que não se tinha certeza de quando seria possível retomar à dinâmica da vida antes da suspensão das aulas presenciais. Do ponto de vista patronal – Estado ou empresários –, era necessário encontrar um modo de fazer com que o trabalho docente fosse realizado, a fim de justificar remuneração dos profissionais cujo trabalho presencial fora suspenso, mas os empregos foram (inicialmente) mantidos. Logo, para a manutenção destes, o trabalho deveria ser reinventado.

Questionados sobre essa realidade, a partir da pergunta motivadora da discussão no grupo focal *on-line* já citada – *como vocês se veem e se autoavaliam neste período de*

transição das aulas? –, os sujeitos participantes da pesquisa referem-se ao ensino remoto como uma alternativa imposta pelos padrões, uma situação de trabalho para a qual transitaram sem planejamento e que trouxe uma sobrecarga de trabalho, um contexto gerador de angústias para docentes e discentes, um contexto com sobreposições de funções em face do espaço doméstico para sua produção e recepção. Essas referências nos levam a indiciar o ER como uma zona de (des)conforto, conforme revelam os excertos a seguir:

Figura 1 – Excerto⁸ de PP1

1 PP1: solicita o turno de fala)) é: eu anotei aqui o que ((nome do moderador))
 2 tinha perguntado ... vou me deter a esse sentimento de professor vou deixar
 3 para falar sobre as experiências de sala de aula em um outro momento ...
 4 sempre que vou começar uma nova turma (não sei vocês) mas sempre dá
 5 aquele friozinho na barriga né sempre que você vai peqar uma turma nova
 6 sempre que você vai começar uma nova turma dá aquele friozinho na barriga
 7 legal né e:: eu costume dizer aos meus colegas de trabalho que esse friozinho
 8 na barriga se espalhou agora pelo corpo inteiro né porque é uma novidade
 9 trabalha com conquista né o professor ele sempre tá conquistando o aluno
 10 né pra que a aula dele consiga fluir de maneira mais agradável / e o
 11 sentimento que me envolveu nessa: época de aulas remotas / no ((nome da
 12 instituição escolar)) nós entramos em quarentena dia 17 de março ((de 2020))
 13 no dia 20 de março nós já começamos com as aulas remotas né pelo
 14 ((incompreensível)) a gente já teve que começar então a gente tem todo esse
 15 sentimento de conquistar o aluno fazer com que ele esteja ali naquele
 16 horário, naquele ambiente tratando-se da rede privada né é uma conquista
 17 que você faz tanto com o aluno como com os pais dos alunos né então esse
 18 sentimento de:: responsabilidade ele é ampliado pra o espaço familiar né
 19 porque os pais dos alunos estão ali muitos deles né ou alguns deles estão ali
 20 acompanhando suas aulas né então assim sua aula agora ela é pro mundo
 21 né (entre aspas) e outro sentimento que eu tive no início né (isso dia 20 de
 22 março nós estamos no dia 11 já faz em média 40 dias que estou trabalhando
 23 nesse sistema) no início eu a minha sensação (não sei se meus colegas têm
 24 isso) mas no início eu tive a sensação de que eu estava planejando aulas 24
 25 horas por dia né a sua mente ela não para porque você fica o tempo inteiro
 26 procurando ou pensando em coisas que você pode fazer pra tornar aquele
 27 ambiente ((a sala de aula virtual)) mais rentável possível, aquele tempo mais
 28 proveitoso possível né então é esse misto de sentimentos que a gente tem
 29 sem contar a insegurança, sem contar com esse período de instabilidade né
 30 é um sentimento de instabilidade muito grande que a gente tem né e eu
 31 tenho professores (colegas de trabalho) mais velhos né: que estão dando aula
 32 há muitos anos que não têm como PP4 falou um letramento digital.
 33

Fonte: *Printscreen* da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Vejamos que PP1 refere-se à angústia, já no início de sua participação na discussão promovida pelo grupo focal. Na linha 5, refere-se à ansiedade generalizada (*pelo corpo inteiro*) que enfrentava em face do novo contexto de ensino, para o qual migrou em 20 de março, praticamente dois dias após a decretação do distanciamento social e a suspensão das aulas na cidade em que leciona (linha 14). Depois, esse sujeito alude à sobreposição de espaços, pois ele passou a dar aulas para um outro (novo) espaço (espaço familiar), linha 19, e para outra audiência (os pais), linha 20. Esse novo contexto é gerador de uma sobrecarga de trabalho, tal como apontado na linhas 25 a 28 (*mas no início eu tive a sensação de que eu estava planejando aulas 24 horas por dia*

⁸ Os destaques em sublinhado dizem respeito aos trechos destacados na análise.

né a sua mente ela não para porque você fica o tempo inteiro procurando ou pensando em coisas que você pode fazer pra tornar aquele ambiente ((a sala de aula virtual)) mais rentável possível) e de uma insegurança em face do letramento digital requisitado pelo novo contexto de ensino, embora isso seja apontado como uma dificuldade de outros professores – os mais velhos e não dele próprio, conforme a linha 33 (*mais velhos né: que estão dando aula há muitos anos que não têm como PP4 falou um letramento digital.*).

A seguir, passamos a apresentação dos dados extraídos da participação de PP2 – professor sênior – no grupo focal *on-line*.

Figura 2 – Excerto de PP2

1 PP2: Certo, certo mas antes que eu entre nesse ponto eu queria deixar uma pequena reflexão, um
 2 questionamento, uma angústia... Não sei se é dos colegas, mas foi a minha / da forma que foi
 3 implementada a educação remota aqui na Paraíba. Tá ok? A ((identificação da instituição)) ela tá
 4 passando um projeto (não sei se ((organizadora e acompanhante do grupo)) e você ((moderador)) tá
 5 sabendo) mas tá passando um projeto pra trabalhar com educação remota mas eles estão fazendo um
 6 levantamento do corpo docente, do corpo discente, de toda a estrutura né através de questionário e
 7 reuniões, e no ((omissão de identificação)) ISSO NÃO ACONTECEU né... quase que imediatamente nós
 8 recebemos um link através das coordenações, das gestoras pra fazer uma formação que não teve nada
 9 com o contexto que estamos vivendo agora / a formação né / pra ser feito em uma semana entra faz tudo
 10 muito rápido, muito abrupto né E LOGO APÓS os alunos entraram nesse contexto então professor e aluno
 11 no mesmo barco (+) com as mesmas angústias né FORA as angústias deste momento da quarentena então
 12 o que é que aconteceu foram vários problemas né vários problemas estão acontecendo também como
 13 uma professora falou aí é uma questão da preparação das aulas, a preparação do material né é eu
 14 tenho que ter o olhar diferente do ensino presencial pra educação a distância eu fiz uma especialização
 15 pela universidade federal de Pernambuco há 8 anos atrás em licenciatura ée tutorias diversas pra
 16 trabalhar com EAD e trabalhei durante 4 anos ée como professora de biologia da universidade de
 17 ((identificação da instituição)) era um convênio que tinha né foi uma experiência muito: interessante muito
 18 parecia com o que a gente tá vivendo agora só que agora é essa angústia como a professora falou a
 19 gente prepara todo o material tem toda aquela expectativa só que o aluno não chega no material o aluno
 20 o aluno não tem acesso o aluno não consegue ter acesso ou ele não quer ter acesso quer dizer são vários
 21 pontos que tinham que também ser elencados pelo aluno / que eu estou até fazendo esse levantamento
 22 meu pessoal com minhas 7 turmas é que elas elequem quais foram os pontos mais difíceis que está sendo
 23 mais difíceis pra ele / tipo tô preparando uma pesquisazinha com os meus alunos dentro do contexto de
 24 Biologia / e eu to sentindo isso é como assim ô pra não ficar parado vamos trabalhar com educação remota
 25 o Estado basicamente começou assim não começou com um diagnóstico do que que ele tinha e o que ele
 26 iria fazer a partir do que ele tinha né então a minha angústia toda semana quando eu preparo meu
 27 material para os alunos quando vou trabalhar com eles é isso né / e outra coisa também que eu tenho
 28 verificado pelo menos no meu contexto na minha escola a questão de regras a questão porque a educação
 29 remota como EAD ela requer disciplina ela requer cronograma ée assim uma educação que você tem que
 30 tá muito atento porque quando eu vou pra escola / um aluno disse isso pra mim essa semana tava
 31 conversando com ele professora quando eu vou pra escola eu vou pra escola pra estudar né? eu digo é é
 32 você fala isso mas quando eu tô em casa né / devido umas cobranças que eu fiz uma atividade / aí a
 33 senhora cobrou mas olha aí vem minha irmã na hora que tô estudando e perturba aí minha mãe me chama
 34 e eu tenho que fazer / eu digo olha só você tem que ter foco né vai ficar difícil eu dizer a minha realidade
 35 (se eu tiver falando ocupando muito tempo você peça que eu paro viu que eu gosto de falar mas eu vo
 36 encerrar agora) então é como eu disse pra ele eu vou dar a minha realidade olha eu tenho meu cantinho
 37 aqui meu espaço que eu deixei reservado pra estudar pra fazer minhas videoconferências preparar minha
 38 aula tá tudo aqui e eu preparei uma agenda semanal pra mim / aí eu fiz um modelozinho de uma agenda
 39 e socializei com ele né / aí: porque eu também sou dona de casa sou professora sou mãe e tudo mais então
 40 ou a gente organiza ou não dá certo e pra o adolescente isso é muito difícil né, esse momento, o foco, a
 41 organização, trabalhar com um ambiente que ele nunca trabalhou né porque quando diz assim a internet
 42 não sei que é o whatsapp pra eles o instagram né então são todas essas aflições / com relação à educação
 43 remota eu ainda não consegui compreender eu ainda não tô tendo essa compreensão por isso que eu quis
 44 participar do grupo de discussão pra: ver também assim as ideias dos meus colegas, as aflições né pra ver
 45 assim também coloco o meu pezinho no chão preu poder caminhar e caminhar positivamente que é o mais
 46 importante e com certeza além dos pontos negativos eu acho que tem mais pontos positivos obrigada e
 47 desculpa aí tô falando muito.

Fonte: *Printscreen* da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Da participação de PP2 no grupo focal, nesta primeira sessão, destaca-se o sentimento de angústia com a nova situação laboral, vejamos que se refere a isso na linha 2 (*uma angústia*), nas linhas 11 e 12 como sentimento seu e dos alunos (*no mesmo barco (+) com as mesmas angústias né FORA as angústias deste momento da quarentena então o que é que aconteceu foram vários problemas*), nas linhas 18 e 19 como angústia com o material a ser usado (*só que agora é essa angústia como a*

professora falou a gente prepara todo o material tem toda aquela expectativa) e na linha 44 refere-se a uma angústia que parece ser coletiva (*ver também assim as ideias dos meus colegas, as aflições*).

Em seu depoimento, destaca-se o ensino remoto como alternativa imposta pelo Estado, sem preparação do corpo docente para a nova realidade, como pode ser visto nas linhas 3, 7, 10 e 11 (*da forma que foi implementada a educação remota aqui na Paraíba. [...] ISSO NÃO ACONTECEU [...] muito rápido, muito abrupto né E LOGO APÓS os alunos entraram nesse contexto então professor e aluno no mesmo barco*). Cabe esclarecer que esse depoimento faz referência ao fato de que os professores foram colocados em férias no mês de abril e, em maio, o retorno ao trabalho já se deu através da forma remota, após uma semana de treinamento. Esta situação para o sujeito em referência não foi suficiente para que ele soubesse o que é ensino remoto, após quarenta dias de atuação, mesmo sendo especialista em educação a distância e já tendo trabalhado como tutor em curso nessa modalidade, como se pode ler nas linhas 42 e 43 (*com relação à educação remota eu ainda não consegui compreender eu ainda não tô tendo essa compreensão*).

Da mesma forma que PP1, PP2 alude à sobrecarga do trabalho e à sobreposição de funções, destacando que esta ocorre tanto com professores como com alunos no ER. Vejamos a linha 13 (*uma professora falou aí é uma questão da preparação das aulas, a preparação do material né ééé eu tenho que ter o olhar diferente do ensino presencial pra educação a distância*) e as linhas 32 a 34 e 39 (*you fala isso mas quando eu tô em casa né / devido umas cobranças que eu fiz uma atividade / aí a senhora cobrou mas olha aí vem minha irmã na hora que tô estudando e perturba aí minha mãe me chama e eu tenho que fazer*).

O depoimento de PP2 ainda alude à especificidade do ensino remoto quanto ao foco e à disciplina por parte dos envolvidos – professores e alunos. Observamos essa referência nas linhas 29 e 30, 37 e 38, 40 e 44 (*a educação remota como EAD ela requer disciplina ela requer cronograma é e assim uma educação que você tem que tá muito atento porque quando eu vou pra escola [...] aqui meu espaço que eu deixei reservado pra estudar pra fazer minhas videoconferências preparar minha aula tá tudo aqui e eu preparei uma agenda semanal pra mim [...] ou a gente organiza ou não dá certo e pra o adolescente isso é muito difícil né, esse momento, o foco, a organização*). Associadamente a esse foco, PP2 é o sujeito que sinaliza fazer um diagnóstico com as turmas para as quais leciona. Isso está indiciado nas linhas 21 a 23 (*que eu estou até fazendo esse levantamento meu pessoal com minhas 7 turmas é que elas elenquem quais foram os pontos mais difíceis que está sendo mais difíceis pra ele / tipo tô preparando uma pesquisazinha com os meus alunos dentro do contexto de Biologia*).

Não obstante esse olhar, PP2 desvela que não conhece (bem) seus alunos, pois alude a uma possível configuração de sentidos, desconhecida para si, sobre o entendimento dos alunos quanto ao aplicativo *WhatsApp* e à rede social *Instagram*, conforme podemos ler nas linhas 41 e 42 (*quando diz assim a internet não sei que é o whatsapp pra eles o instagram*). Cabe lembrar que PP2 discorre sobre um contexto de início de ano letivo, quando as aulas foram suspensas e retomadas em maio; provavelmente, quando se deu a suspensão ainda não havia conhecido as turmas, não obstante leccione na mesma escola há vários anos e seja um profissional sênior, o que nos leva a pensar em um conhecimento local e situado em função de interações presenciais.

A leitura dos dados gerados no contexto de grupos focais *on-line* com 2 professores atuantes na educação básica, em componentes de áreas distintas – Língua

Portuguesa e Biologia –, com tempos de atuação distintos – júnior e sênior – e em escolas distintas – particular e pública –, conduz-nos ao indiciamento de que o sentimento de angústia parece ser um elemento comum de partilha na construção de uma representação profissional do ensino remoto. Inferimos que este pode estar relacionado à angústia de morte evidenciada com a pandemia por COVID-19, à angústia pelo distanciamento social e à angústia pela novidade das ferramentas envolvidas no contexto do ensino remoto, assim como à angústia por lidar com um público ampliado (a família dos alunos) que passou a fazer parte das aulas. Essa angústia pode também estar relacionada ao fato de que o “chão da escola”, o tempo, a configuração física da sala de aula e os materiais estarem temporariamente dispersos, suspensos, distantes ou desmaterializados. Uma angústia própria de uma situação em que tudo o que era sólido desmanchou-se no ar, para aludir ao livro de Bermann (2007), ou seja, o contexto do esgarçamento aventado pela pós-modernidade parece ter se tornado uma realidade no que diz respeito à atuação docente no ensino remoto.

Essa representação profissional parece ainda envolver uma (re)descrição da atividade docente que, potencialmente, em face das ferramentas de interação – plataformas para reunião/aula remota – deslocou antigos materiais de ensino e objetos de aprendizagem, exigindo um novo foco de professores e alunos, gerando por sua vez uma sobrecarga de trabalho. Supomos que essa angústia pode falar também da inadaptabilidade. Por fim, aparece também como indicio que a imersão no contexto de ensino remoto traz à tona a valorização de saberes, a exemplo da gestão do tempo de estudo e da disciplina (foco) que PP2 aponta como referência aos seus alunos.

Isto posto, pensamos que a representação profissional sobre ensino remoto, em fase de indiciamento, pode ser descrita, por um lado, como uma *zona de (des)conforto* para os docentes participantes dos grupos focais, em face da reiterada sinalização de angústia que pode ser metaforicamente entendida como uma solicitação de orientação, uma espécie de “E agora, José?”. Por outro lado, pode ser usada a mesma denominação – *zona de (des)conforto* –, mas para aludir à *expertise* docente, pois foi esta que permitiu que a migração para as salas de aula virtuais pudesse ser feita, a despeito da ausência de treinamento. Ou seja, como os professores sabem (sabiam) dar aula presencialmente também sabem (souberam) dar aulas através de plataformas de interação não presencial. Metaforicamente, aludimos essa transição feita pelos professores como um “se vira nos 30!”. Resumidamente, os dados permitem indiciar que havia (há) angústia, mas essa não impediu (impede) a (re)invenção da atuação laboral.

3.2 Currículo & BNCC: sinônimos (im)perfeitos

O estudo realizado por Melo (2019) demonstra que a concepção de currículo entre professores pode ser inferida a partir de algumas definições. Uma delas é *documento que apresenta o perfil de candidato à vaga de trabalho*, outra é *documento norteador do ensino em geral elaborado fora da escola* (e nesse caso, livro didático também é entendido como currículo) e uma outra é *atuação docente*. Essas definições apontam indícios de duas concepções. A primeira indica que currículo não está associado ao trabalho didático, pois, nesse caso é um documento pessoal de auto apresentação ao mundo do trabalho. As outras duas definições apontam para a concepção escolar do currículo. A segunda definição associa currículo à prescrição,

concebendo-o como texto (normativo/legal/ou livro didático) e a terceira associa-o à descrição do trabalho docente.

Na segunda sessão com os grupos focais, os professores foram questionados sobre o tema, dado que o foco específico da pesquisa é analisar representações de professores sobre currículo, BNCC e ensino remoto. A questão geral norteadora da reflexão foi: *No sistema escolar, o currículo se configura como eixo articulador de toda uma conjuntura. No contexto de COVID-19, no qual vários objetos/situações, antes vistos como corriqueiros, foram (re)significados, como você compreende currículo nesse momento?*

Para essa discussão, tivemos uma participação ativa de PP1 e de outros sujeitos da pesquisa, não analisados neste artigo, mas não de PP2, que justificou ausência, tendo expressado sua opinião sobre o tema no formulário de pesquisa. Para este docente, currículo é “um conjunto de experiências de vida acadêmica de um profissional”, nesse sentido a definição alinha-se a de documento pessoal identificada em Melo (2019). Porém, como se trata de uma definição muito pontual, expressa no formulário *on-line*, vamos tomá-la aqui como registro que indicia um dado a ser buscado no *corpus* ampliado no decorrer da pesquisa.

Quanto a PP1, que se engajou decisivamente na discussão sobre currículo com os demais colegas, indicamos currículo em seu depoimento como uma “colcha de retalhos”, vejamos abaixo:

Figura 3 – Excerto de PP1

1 **PP1:** Indo pra pergunta né como a gente tem enxergado o currículo nesse contexto eu acredito
 2 que pegando um pouquinho do que eu falei semana passada né esse currículo como você
 3 ((moderador)) ainda mesmo falou esse currículo nessa situação pandêmica ainda está em total
 4 processo de construção né as duas instituições em que trabalho elas possuem né nós possuímos
 5 o nosso currículo nosso PPP e tudo mas tá tudo sendo muito adaptado nesse contexto diante da
 6 realidade de cada casa, de cada família né a gente trabalha com a ideia de que todo mundo em
 7 casa e que os nossos alunos em casa possuem computador, um celular, uma boa internet pra
 8 que possa assistir aula e que a gente tem né fazer esse currículo andar em prática nas nossas
 9 aulas mas o que eu tenho sentido enquanto professor nessa perspectiva curricular é tudo muito
 10 incerto, tudo muito novo e:: eu acredito que nós estamos em fases de testes né em relação a
 11 essa resignificação do currículo / eu acho que a gente ainda não chego a uma ãa plenitude né
 12 de qual a melhor forma de se aplicar esse currículo né como você ((moderador)) bem falou o
 13 currículo ele é o eixo articulador de toda essa conjuntura né e a gente acostumado a trabalhar
 14 o currículo como esse eixo na situação de ensino-aprendizagem né considerando todas as
 15 particularidades extra sala de aula, extra ambiente escolar mas nós temos uma frequência
 16 dinamismo muito diferente em sala de aula né o nosso contato com o aluno a nossa autonomia
 17 em sala de aula e esse currículo pelo menos nas instituições que eu trabalho considerando
 18 principalmente onde eu trabalho com os anos finais é:: tá sendo totalmente repensado porque
 19 a gente tá dando aula como foi falado semana passada para os alunos né para os pais dos alunos
 20 pra os avós dos alunos muitos desses pais e mães são mestres né alguns inclusive são
 21 educadores e passa a ter esse olhar alguns compreensivos e outros mais observatórios com uma
 22 crítica não tão construtiva assim mas esse eixo acho que tá sendo resignificado diariamente né
 23 é: tratando-se da minha experiência a gente foi se adaptando um pouco nesse contexto de sala
 24 de aula pras aulas sejam ministradas e agora a gente vai ter que rever como a gente vai fazer a
 25 avaliação né as aulas mudaram nós conseguimos nos adaptar minimamente mas e as avaliações,
 26 os simulados? como a gente pode adaptar esse currículo? né a nossa própria equipe pedagógica
 27 ela tem muito cuidado em como passar isso pra gente né pra não trazer uma insegurança uma
 28 ins((inaudível)) mas acho que a gente tá construindo uma colcha de retalhos né baseado com as
 29 nossas ((inaudível)) e com a nossa consciência do quão é importante esse currículo aí é como é
 30 importante compreender esse currículo na atualidade mas eu me sinto né numa perspectiva
 31 pessoal meio que tateando ainda né tateando / a gente foge do total escuro e agora a gente tá
 32 tateando numa luz um pouquinho baixa né conseguindo enxergar um pouquinho melhor mas
 33 ainda tropeçando nos cantinhos de parede, em alguns móveis pra poder conseguir andar eu
 34 consigo enxergar dessa forma

Fonte: *Printscreen* da transcrição elaborada pelos autores (2020).

Nesse depoimento, PP1 parece indicar currículo como associado à mesma representação de (des)conforto antes sinalizada para o ensino remoto. Esse depoimento leva-nos a pensar na existência de um (não)currículo, porque, conforme as linhas 3 a 5, o currículo que existia não existe mais ou pelo menos não se adequa ao contexto atual e está sendo adaptado (*esse currículo nessa situação pandêmica ainda está em total processo de construção né as duas instituições em que trabalho elas possuem né nós possuímos o nosso currículo nosso PPP e tudo mas tá tudo sendo muito adaptado nesse contexto*). Ora, se está sendo adaptado em vez de criado, elaborado ou produzido, é porque existe um currículo. Todavia, prevalecem os indícios de uma representação desse eixo articulador do sistema escolar, conforme definido pelo moderador, como em adaptação, não pleno, recém saído da penumbra, como aludem as linhas 11 e 12 (*eu acho que a gente ainda não chego a uma ãa plenitude né de qual a melhor forma de se aplicar esse currículo né como você ((moderador))*) e as linhas do encerramento do depoimento, 30 a 34 (*mas eu me sinto né numa perspectiva pessoal meio que tateando ainda né tateando / a gente foge do total escuro e agora a gente tá tateando numa luz um pouquinho baixa né conseguindo enxergar um pouquinho melhor mas ainda*

tropeçando nos cantinhos de parede, em alguns móveis pra poder conseguir andar eu consigo enxergar dessa forma).

Desse depoimento, merecem destaques as modalizações epistêmicas, dentre elas, em *eu tenho sentido* (9), *eu acredito* (10), *eu acho* (11), *acho que a gente tá construindo* (28), *eu sinto* (30), *eu consigo enxergar* (34) que expressam a relação de (in)certeza do professor em relação ao currículo. Vemos traços de cuidado ou de autopreservação ao afirmar *acho/sinto/tenho sentido/consigo enxergar* e traços de maior contundência em *eu acredito*. Corroboram essa relação entre cuidado/autopreservação e contundência a presença de grupos nominais formados por advérbios de intensidade e adjetivo como em *tudo muito incerto* (10), *tudo muito novo* (10). Corroboram também o advérbio de tempo *diariamente*, em (22), o de intensidade *totalmente repensado* (18), a expressão ressignificar, usada na pergunta motivadora, que é retomada em fases de testes em relação à ressignificação do currículo (10 e 11) e *ressignificado diariamente* (22). Além desses, os substantivos *insegurança* (27) e *colcha de retalhos* (28).

Consoante pode ser confirmado no depoimento, parece se tratar de uma percepção em construção do que é currículo no ensino remoto. Um currículo que parece ser adaptado/construído para dialogar com o novo público, linha 19, (*a gente tá dando aula como foi falado semana passada para os alunos né para os pais dos alunos pra os avós dos alunos muitos desses pais e mães são mestres*) e com uma nova realidade, linha 30, (*importante compreender esse currículo na atualidade*). Nesse sentido, é um currículo que evoca uma (nova/outra) avaliação (situada), conforme a linha 25 (*as aulas mudaram nós conseguimos nos adaptar minimamente mas e as avaliações, os simulados?*).

Na terceira sessão com os grupos focais, o tema foi BNCC e, mais uma vez, PP1 se engajou de forma muito espontânea. A questão motivadora foi: *No contexto escolar, a BNCC chega em um amplo quadro de discussões. Vocês têm conhecimento (prévio) desse documento? Se sim, como obtiverem esse conhecimento?*. Associada a essa questão, em função do engajamento de vários participantes, o moderador apresentou uma outra questão: *Vocês acham que a BNCC veio para somar ou é um documento totalmente contrário à realidade escolar? Tendo em vista as experiências de vocês...* A participação de PP1 está registrada no excerto a seguir:

Figura 4 – Excerto de PP1

1 **PP1:** Sobre / respondendo à pergunta de ((nome do moderador)) o meu conhecimento
 2 prévio sobre a BNCC na graduação é:: quando a BNCC começou a tomar muito / mais
 3 forma né e versões finais eu já tava nos últimos períodos do curso então as disciplinas de
 4 práticas pedagógicas: né didática que é disciplinas que se voltam mais pra isso já tinham
 5 passado então a gente / eu na graduação não vi tanto eu vim conhecer né o que era BNCC
 6 de fato né como ((nome do moderador)) perguntou né obtiveram como eu obtive
 7 conhecimento sobre BNCC em 2018 quando eu comecei a estudar pra concurso né 2018,
 8 2019 foram dois anos que eu tava terminando o curso e me dedicando bastante pra
 9 concurso e foi aí onde eu tive conhecimento sobre BNCC e: nas escolas né onde eu
 10 trabalho é:: uma a gente não faz uso porque é uma ensino técnico então não faz tanto uso
 11 dessa dessa base né e:: a gente trabalha questões emocionais né outras questões por ser
 12 ensino técnico / tem uma disciplina chamada preparação para o mundo do trabalho onde
 13 a gente trabalha algumas questões emocionais com eles e na escola particular é: nós
 14 trabalhamos a BNCC mas de maneira indireta digamos assim nunca houve uma:
 15 planejamento, reunião pra discutir a BNCC mas a escola né onde eu trabalho / que eu
 16 trabalho com ensino fundamental anos finais lá nós utilizamos alguns programas de
 17 ensino que é o AVASAE e o pleno aí esses programas de ensino têm inseridos em seus
 18 critérios né suas aulas suas instruções / nós enxergamos neles claramente a BNCC né /
 19 então não é algo que a escola que passa pra gente né nunca houve uma reunião com
 20 coordenação pedagógica ah o assunto hoje é BNCC mas pelo fato d'eu ter estudado em
 21 2018, 2019 para concurso né as 10 competências, pontos positivos, negativos por ter
 22 estudado isso quando a gente vai pra os planos de aula né as propostas de aula, de
 23 atividade que o AVASAE e o programa Pleno desenvolve / como tem vários outros né
 24 tem o pernolee* tem o lideremim tem vários conforme a escola tem o: programa né / aí
 25 nesses programas a gente vê muito forte mas de ser passada diretamente pela escola não.
 26 **Moderador:** Vocês acham que a BNCC veio para somar ou é um documento totalmente
 27 contrário à realidade escolar? Tendo em vista as experiências de vocês...
 28 **PP1:** ((uma das participantes que veio pra somar e PP1 concorda* / contribuições sobre
 29 as habilidades socioemocionais dispostas na BNCC a partir do contexto pandêmico))
 30 ((nome do moderador)) tava só pensando aqui sobre algumas coisas que que foi falado né
 31 e que foi até colocado no chat né sobre desenvolver as habilidades socioemocionais com
 32 os professores né eu trabalhei já em escola pública a algum tempo e eu via muito que às
 33 vezes os professores que ficavam com essas disciplinas né de habilidades
 34 socioemocionais geralmente eram professores que tinham pouca carga horária jogava pra
 35 ele poder completar a carga horária dele pra ele não sair daquela escola e: às vezes eu
 36 percebia que eles faziam isso com muita: às vezes fazia com má vontade né porque foi
 37 jogado pra ele e o outro é que tipo assim é: eu já tive - eu já tive não né - eu já vi na sala
 38 de professor que o professor falar que tá ensinando sobre é: competências
 39 socioemocionais só que ele devia tá aprendendo aquilo né ele dizia [comentário outro]
 40 mas outros pontos né que às vezes eu fico me questionando em relação à BNCC sobre lá
 41 as 10 competências né fala sobre educação financeira fala sobre todos esses pontos que
 42 são muito importantes né trazer pra os alunos preparação para o mundo do trabalho e
 43 entre tantas outras questões mas o que eu percebo é o seguinte se não houver uma
 44 adaptação da realidade social daquela família, daquele aluno, daquele contexto social é::

45 vai ser algo que não vai ter uma aplicabilidade tão eficaz né tipo é importante falar sobre
 46 educação financeira / se você entrar nesses instragrams de preparação para o ENEM
 47 curiosos de redação para o ENEM você vê esses cursos particulares trabalhando as
 48 competências muito bem e preparando os alunos pra esse mundo né do ENEM dessas
 49 realidades mas existem alunos que é: que economizar? economizar o que se eu tenho o
 50 que economizar né se eu venho pra escola pra poder comer né então eu fico admiro muito
 51 a BNCC né foi um documento normativo que abriu novos olhos pra muita coisa mas eu
 52 percebo que existe essas nuances que precisam ser observadas né tanto da gestão da escola
 53 eu sei que a escola a gestão da escola tem o desejo de aplicar isso muito forte né mas
 54 também é: essa consciência da realidade do aluno né porque senão vai acabar distanciando
 55 mais do que trazendo eles pra perto nesse momento é isso.

Fonte: *Printscreen* da transcrição elaborada pelos autores (2020).

O depoimento do PP1 desvela um dado por vezes pouco considerado no âmbito da formação docente que são os cursinhos preparatórios para concursos. Vejamos que esse sujeito alude ao fato de não ter estudado/conhecido a BNCC na graduação, pois, em 2018, na data da homologação desse documento, ele já estava no fim do curso. Só conheceu posteriormente no cursinho. Ora, temos em pauta a ausência de todo o acompanhamento das versões anteriores do documento que remontam ao ano de 2012. Assim sendo, esse não acompanhamento se acosta ao desconhecimento das discussões por parte de PP2, como será mostrado mais abaixo, de modo que, quer seja na formação inicial ou em atuação, docentes acompanhados pela pesquisa informam que (des)conheciam o documento norteador. Desconheciam no sentido de que nem a instância acadêmica nem, supostamente, o chão da escola, com as tantas reuniões e demandas laborais, enquetes, chamados para reuniões/seminários, por parte da Secretaria de Educação, foram os meios através dos quais os docentes se informaram sobre ou conheceram o documento. Por outro lado, tinham um conhecimento, no sentido de que da primeira homologação do documento – 2017 – até os dias atuais, muito já se falou sobre o mesmo em congressos, semanas pedagógicas, reuniões, concursos, nos próprios livros/materiais didáticos, como afirma PP1. Portanto, já é de alguma forma um documento presente no cotidiano profissional dos docentes, tanto que ambos os sujeitos expressaram opiniões sobre ele sem maiores dificuldades.

Para PP1, trata-se de um documento que tem inovação ao apresentar 10 competências, com destaque para as emocionais, linhas 39 e 40, (*as habilidades sócio emocionais com os professores né eu trabalhei já em escola pública há algum tempo e eu via muito que às vezes os professores que ficavam com essas disciplinas né de habilidades sócio emocionais geralmente eram professores que tinham pouca carga horária jogava pra ele poder completar a carga horária dele pra ele não sair daquela escola*), e com destaque também para a preparação para a vida extra escolar, como no caso do tema educação financeira, linhas 41 até 49, (*algo que não vai ter uma aplicabilidade tão eficaz né tipo é importante falar sobre educação financeira*). Além da inovação, PP1 refere-se à BNCC como um documento desvelador a ser observado/aplicado, conforme as linhas 51 e 52 (*um documento normativo que abriu novos olhos pra muita coisa mas eu percebo que existe essas nuances que precisam ser observadas*).

PP2 faltou a essa discussão e expressou opinião sobre esse tema no formulário de pesquisa, afirmando que “não acompanhou as discussões sobre o desenvolvimento da BNCC, que compreende as orientações da BNCC, mas esse texto é complexo e muito extenso para ser melhor entendido. Gostava mais dos PCNs.” Como se pode

observar, o depoimento de PP2 parece indicar a BNCC como algo a ser descoberto/conhecido/apreendido, pois é complexo e extenso, logo falta simplicidade e concisão, características que fazem lembrar os PCNs na sua publicação de livretos separados por conteúdo. Vejamos que gostar mais dos PCNs pode estar associado a essas noções.

Assim, o indício depreendido desse depoimento sobre a BNCC parece corroborar uma representação de documento complexo, conforme PP2, e documento norteador da ação docente com foco na vida social – competências socioemocionais e educação financeira, conforme as palavras de PP1.

Em síntese, esses dados parecem indiciar a BNCC como um documento/currículo norteador da atuação de professores de várias disciplinas ou de todas elas, já que a contribuição ora destacada se refere às competências socioemocionais e à educação financeira. Talvez por isso, no contexto do ensino remoto, a BNCC e o currículo, no sentido de ação docente, podem ser vistos como sinônimos (im)precisos.

Considerações finais

Conforme apresentado na introdução, este trabalho integra uma pesquisa mais ampla. Os resultados aqui apresentados são parciais no sentido de serem os primeiros indícios consolidados a partir de 8 sessões de grupos focais *on-line* realizadas com professores da educação básica sobre os temas ensino remoto, currículo e BNCC. O objetivo geral deste artigo foi analisar representações de professores sobre esses temas.

A análise de dados demonstrou que o ensino remoto é representado como uma situação laboral de (des)conforto, nomeada pelo substantivo angústia, em função da (re)configuração da sala de aula, dos materiais didáticos, da ampliação da audiência com a entrada da família nas aulas *on-line* e da própria situação da pandemia por COVID-19 que trouxe consigo uma carga de angústia. A representação indiciada revela que os professores pareciam estar se adaptando ao ensino remoto, que era tido como novo e desafiador e que requeria não apenas suporte pedagógico por parte da equipe de gestão das escolas e da rede, mas demandava do professor um diagnóstico de como os discentes significavam/representavam potenciais recursos didáticos, como o aplicativo *WhatsApp* e a rede social *Instagram*.

Todavia, essa mesma situação permitiu a (re)invenção da aula na modalidade remota que parece ter se mostrado adequada para temas transversais como os relacionados às competências socioemocionais e à educação financeira, configurando, aparentemente, um currículo menos focado em conteúdos e mais voltado para experiências. Os dados revelam que a BNCC é representada como um documento complexo e ainda pouco conhecido dos professores, que não mencionaram sua contribuição específica para o ensino dos componentes curriculares. E esta representação pode ser um dos desafios à implantação da BNCC e não apenas o fato de a educação está sendo realizada em outra modalidade de ensino. Não foi aventada pelos docentes a relação entre esse documento ter sido pensado para a educação presencial e em horário integral e, presentemente, ser cogitada sua implantação no ensino remoto, que em muitas situações ocorre com carga horária reduzida.

Assim sendo, as conclusões provisórias dessa análise sinalizam para a hipótese inicial de uma representação de currículo como uma (re)elaboração local e situada no sentido de que o professor realiza o que é possível, não necessariamente o que está

previsto, assim o currículo está sempre em construção/adaptação, conforme a análise dos dados. É também local e situada no sentido de que do documento norteador o professor destaca o que lhe parecer mais conveniente, executável ou importante. Essa representação se mostra indiciada nos dados, pois os docentes ainda não a objetivam ou a ancoram claramente em seu discurso. Nesse sentido, a concepção de currículo parece se aproximar da concepção de ação docente, conforme indiciada por Melo (2019), uma ação que parece ter mais foco na manutenção de laços de pertencimento entre professores e alunos do que foco no repasse de conteúdo.

Por fim, parece emanar dos dados uma questão de pesquisa, qual seja: sendo o currículo local e situado, que relações horizontais e verticais são indiciadas? Em outras palavras, que relações solidárias são entrevistas entre o(s) currículo(s) de uma mesma série e deste(s) com as séries subsequentes quando este é local e situado?

Referências

ABDALLA, Maria F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017a.

ABDALLA, Maria F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio-agosto, 2017b.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018*. Brasília, 2018.

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

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. *O que é a BNCC?*. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>. Acesso em: 09 dez. 2020.

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

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

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. *Representação Social de Professores de Língua Portuguesa Sobre Currículo no Período de Implantação da BNCC do Ensino Fundamental*. Campina Grande, 2019.103f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande.

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

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

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

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

MURRAY, Peter J. Using virtual focus groups in qualitative research. *Qualitative Health Research*, v. 7, n. 4, nov. 1997, p. 542-554.

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

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