



Enero 2017 - ISSN: 1989-4155

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO

**Alexandre Scheifele<sup>1</sup>**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Brasil

[alexandre.scheifele@outlook.com](mailto:alexandre.scheifele@outlook.com)

**Dulce Maria Strieder<sup>2</sup>**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Brasil

[dulce.strieder@unioeste.br](mailto:dulce.strieder@unioeste.br)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Alexandre Scheifele y Dulce Maria Strieder (2017): “Representações sociais de professores sobre o currículo”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/curriculo.html>

**RESUMO:** O currículo escolar é um importante documento que guia os professores no processo educacional, sendo esta apenas uma das acepções de currículo que conhecemos atualmente. Durante o Mestrado em Educação nos dedicamos a pesquisar como um grupo de vinte professores conceituava currículo, questionando-os durante entrevistas audiogravadas “qual a importância do currículo?”. A partir de suas respostas, que foram transcritas e analisadas à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), chegamos à representação comum, que chamamos de Núcleo Central e seus sistemas periféricos. A conclusão foi de currículo como documento “norteador” indicando que a concepção destes sobre currículo, ainda remete à conceituação clássica, como documento oficial orientador do processo educativo, concepção esta estruturada historicamente e ainda muito presente no meio escolar.

**Palavras-Chave:** Representações sociais, professor dos anos iniciais, currículo escolar, entrevistas, planejamento.

**ABSTRACT:** The school curriculum is an important document that guides teachers in the educational process, this being just one of curriculum meanings we know today. During the Master of Education dedicated to research how a group of twenty teachers conceptualized curriculum, questioning them during audio recorded interviews “which the importance of the curriculum?”. From their responses, which were transcribed and analyzed according to the Theory of Social Representations (TRS), we arrive at the common representation, which we call Central Nucleus and its ancillary systems. The conclusion was as curriculum document “guiding” indicating that the design of these on curriculum, also refers to the classical concept, as a guiding official document of the educational process, design is structured historically and still very present in the school environment.

**Keywords:** Social representations, teacher of early years, curriculum, interviews, planning.

<sup>1</sup> Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2013) e Doutorando em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como docente temporário do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

<sup>2</sup> Possui graduação em Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Atua como docente Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná na área de Física e no Curso de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado.

**RESUMEN:** El plan de estudios es un documento importante que guía a los docentes en el proceso educativo, este ser sólo uno de los significados del plan de estudios que hoy conocemos. Durante la Maestría en Educación dedicada a la investigación de cómo un grupo de veinte profesores conceptualizado currículo, interrogarlos durante las entrevistas de audio grabado "¿Cuál es la importancia del plan de estudios?". A partir de sus respuestas, que fueron transcritas y analizadas según la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), se llega a la representación común, que llamamos Núcleo Central y sus sistemas periféricos. La conclusión fue que el documento curricular "guía" que indica que el diseño de estos en plan de estudios, también se refiere al concepto clásico, como un documento oficial de guía del proceso educativo, el diseño está estructurado históricamente y todavía muy presente en las escuelas.

**Palabras-Clave:** Representaciones sociales, profesor de primeros años, plan de estudios, entrevistas, planificación.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz um excerto de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação onde, no conjunto, analisamos as representações de um grupo de professores sobre a importância do ensino e do currículo de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma parte dos resultados será apresentada neste artigo, que teve como foco, além das representações sociais dos professores, o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (CASCVEL, 2008)<sup>3</sup>.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, no Paraná, dispõe de um currículo próprio elaborado entre os anos de 2004 a 2007 e implantado em 2008. Este currículo despertou nosso interesse por ser o documento que orienta essa Rede de Ensino que conta com mais de 60 escolas municipais e atende cerca de 20.000 crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos de idade). Passado pouco mais de uma década da elaboração e implantação deste currículo, inculcou-nos saber como se deu o processo de construção desse documento, tão complexo, e qual a concepção (ou representação) de currículo que foi disseminada nesse processo e que os professores apresentam atualmente.

O currículo escolar é entendido aqui como um documento que rege o ensino ou que descreve as normas que prescrevem o que ensinar (os conteúdos), por que ensinar (os objetivos), como ensinar (as estratégias metodológicas e avaliativas), entre outros. Segundo alguns pesquisadores como Sacristán (2000) e Apple (2006) esta é a representação mais comum encontrada em discursos de professores, educadores, gestores educacionais e até mesmo de pesquisadores da área educacional sobre currículo.

Todavia não ignoramos a existência de outras formas ou tipos de currículos, como por exemplo, o currículo oculto ou o currículo em ação. Entretanto, no âmbito desta pesquisa, o foco da análise foi a opinião, concepção ou representação dos professores sobre um determinado currículo, enquanto documento gerenciador de uma rede de ensino, bem como da limitação do tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, coube-nos tratar apenas do currículo oficial ou prescrito.

A forma escolhida para levantar as concepções dos professores acerca do Currículo de Cascavel foram as entrevistas semiestruturadas e audiogravadas. Os professores selecionados para serem entrevistados tiveram participação direta ou indireta no processo de construção desse currículo, e deste modo poderiam nos oferecer respostas mais representáveis do que foi este evento de construção curricular.

A transcrição das entrevistas foram necessárias uma vez que fornecem um relato detalhado dos diálogos criados durante as entrevistas e nos permite analisá-los com mais propriedade. As entrevistas segundo Freitas (2002) não são simplesmente uma troca de perguntas e respostas, mas sim uma produção de linguagem e, portanto, dialética. Deste modo as falas dos entrevistados, para além de indicar as percepções pessoais, refletem também ideias de um grupo, neste caso, o de professores. Sendo assim, “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre

---

<sup>3</sup> Doravante denominado Currículo de Cascavel.

duas pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Posteriormente às transcrições, buscamos compreender o sentido de “representação” que estaríamos desenvolvendo na pesquisa, e pareceu-nos interessante o corpo teórico construído por Serge Moscovici a partir de 1961, a Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações que enunciamos cotidianamente sobre as mais variadas coisas, objetos e ações que nos permeiam são de acordo com a TRS, um sistema de interpretações que nos orienta no convívio social e na comunicação com os outros (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2010).

Em outras palavras, as representações são o conjunto de conceitos, hipóteses e esclarecimentos originados no cotidiano e nas relações de comunicação entre as pessoas. Também conhecida como senso comum, conhecimento primitivo ou natural, que difere-se do conhecimento científico (MOSCOVICI, 2010).

Com base na TRS foi possível analisar as representações dos professores entrevistados delineando alguns aspectos dessas representações e estruturando um esquema que ilustra o Núcleo Central da representação sobre “a importância do currículo” e seus sistemas periféricos e também de apontarmos possíveis objetivações e ancoragens dessa representação, que é objeto desse artigo.

### **1.1. Concepções de Currículo**

O currículo pode ser definido de várias formas, mas tem enraizada uma concepção histórica de documento destinado a direcionar o ato educativo, ou seja, uma cartilha ou um plano de estudos. A etimologia de currículo nos remete à palavra latina *scurrere*, que se refere a correr, percurso ou carreira. Desta forma o currículo foi inserido no *Oxford English Dictionary* a partir de 1633 para descrever um plano de estudos estruturados (GOODSON, 1995; ZOTTI, 2004).

Todavia, mesmo antes da consolidação do currículo como campo de estudos, havia teorias ou conceituações acerca deste como plano de estudos ou matriz curricular. Por vezes, a abordagem sobre currículo não é explícita, mas traz elementos que passam a integrar esse campo de estudos e por fim vão agregando elementos e dando corpo às pesquisas nesta área.

As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre currículo, mesmo que não utilizassem o termo (SILVA, 2007, p. 21).

O termo *curriculum* somente começou a ser usado em países Europeus com tradição em pesquisas educacionais como Alemanha, Espanha, França e Portugal muito recentemente, sob a influência da literatura educacional dos Norte-Americanos. Apenas em 1918, Franklin Bobbitt lançou um livro intitulado *The Curriculum* nos Estados Unidos que posteriormente passou a ser considerado o marco do currículo como campo de estudos. Este livro foi escrito num momento importante para a educação norte-americana, pois se vivia num período no qual a educação da massa era moldada por visões particulares de diferentes forças políticas, econômicas e culturais (SILVA, 2007).

Atualmente, para muitos dos integrantes do contexto da educação formal como os professores, por exemplo, a conceituação mais rápida e simples que lhes vem à mente é a vinculação de currículo à definição de documento que lista os conteúdos a serem trabalhados, como eles devem ser trabalhados, os objetivos que devem ser alcançados ao longo de uma disciplina e ainda os instrumentos que devemos usar para avaliar o alcance dos objetivos propostos nas disciplinas.

Buscando uma maior compreensão do conceito “currículo”, é possível citar Sacristán (2000, p. 14), que apresenta diferentes maneiras de compreender o currículo:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada no aluno por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

O autor descreve assim algumas formas de conceituarmos o currículo, como por exemplo, vinculando-o a diferentes aspectos da educação, como conhecimentos em si, a sequência destes, os resultados obtidos, a concretização de um plano, as experiências vivenciadas, as habilidades constituídas, os valores presentes, entre outros. É perceptível que definir currículo perpassa por diversas concepções elaboradas com base no conhecimento historicamente construído e suas influências teóricas e práticas de um dado momento (MOREIRA E CANDAU, 2008).

Não negamos na pesquisa, outras formas de currículo para além do currículo enquanto documento ou “currículo formal”, como o “currículo oculto” e ainda o “currículo em ação”, mas como nosso foco de pesquisa foi a representação dos professores acerca de um currículo em específico, nos detemos à essa acepção teórica de currículo.

## **1.2. O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**

O currículo em questão, pesquisado por nós, por se tratar de um documento relativamente novo, com construção no período de 2004 a 2007 e implantação em 2008, ainda tem gerado algumas dúvidas acerca do planejamento e execução das ações pedagógicas nas escolas municipais que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino.

No Estado do Paraná, historicamente, por uma questão financeira desde a década de 1990, o Estado repassou aos municípios a responsabilidade por administrar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos), até 2006 chamadas de Séries Iniciais (1ª a 4ª Séries). A partir de então, os municípios paranaenses passaram a contratar professores, gerenciar física e financeiramente as

escolas que herdaram do Estado, bem como a construção de novas escolas para atender as demandas.

A questão curricular foi suprida momentaneamente como o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990) que trazia conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação da Pré-Escola, 1ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental (anteriormente com oito anos de duração) e o Ensino Médio. Porém, não havia obrigação em usar o Currículo Básico do Paraná ou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1996) elaborados pelo Ministério da Educação – MEC do Governo Federal em 1996.

Ambos os currículos, PCN's e Currículo Básico, foram estruturados sob concepções teóricas e filosóficas diferentes. Os PCN's foram elaborados sob uma perspectiva construtivista e um aspecto interdisciplinar. Já o Currículo Básico foi elaborado sob perspectiva marxista e um aspecto disciplinar e ambos são considerados por muitos pesquisadores, divergentes ou conflitantes, gerando um cenário de desunidade entre as escolas de uma mesma rede municipal, por exemplo. Ora se optava pelos PCN's, ora pelo Currículo Básico.

Buscando então a construção de um currículo próprio, visando preencher a lacuna curricular e superar as defasagens de se usar o Currículo Básico de 1990, sem com isso superar a ruptura do Ensino Fundamental, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, por intermédio do seu Departamento de Educação, organizou entre 2003 e 2004 estudos com representantes das equipes de ensino dos municípios do Oeste do Paraná, com o intuito de elaborar um currículo para a região (CASCABEL, 2008).

De acordo com Sapelli (2008), desde o primeiro encontro, os participantes perceberam a necessidade da discussão sobre o método que daria sustentação à proposta curricular e no decorrer dos encontros e discussões chegou-se a um consenso em adotar o método do Materialismo Histórico-Dialético (SAVIANI, 2003). Em 2006 foram organizados grupos de trabalho nas áreas do conhecimento (Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte) para a elaboração, da estrutura das disciplinas que continham: a contextualização histórica de cada disciplina, objetivos gerais e específicos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos mínimos e critérios de avaliação.

A Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) participou dessa fase inicial de discussão e sistematização. Entretanto, no decorrer do processo, optou pela elaboração de um currículo próprio para o município de Cascavel, pois “[...] observamos a necessidade de elaborar um Currículo com participação mais efetiva dos profissionais da Rede e, por esta razão, decidimos pela elaboração de um Currículo próprio” (CASCABEL, 2008, p. 2).

Em 2006, a SEMED convidou os professores das escolas municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil para participarem dos encontros de estudos e elaboração da proposta curricular. No ano seguinte, 2007, estas propostas foram encaminhadas as escolas que realizaram as leituras e sugeriram alterações. Após as alterações, os grupos de estruturação finalizaram o documento e em 2008 o currículo foi impresso e encaminhado a todos os professores da Rede Pública Municipal. Em 2008 iniciaram também diversos cursos de formação continuada para

que os professores pudessem conhecer a proposta que o Currículo de Cascavel apresentava e como deveriam então colocá-lo em prática.

O Currículo de Cascavel foi estruturado em três tópicos. No 1º tópico, encontramos a abordagem dos fundamentos teóricos da educação em Cascavel; os aspectos históricos e legais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a concepção de desenvolvimento humano, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e encerra-se com a concepção de avaliação. No 2º tópico expõem-se os pressupostos para a educação da pessoa com deficiência e no 3º tópico refere-se à organização curricular, com as respectivas disciplinas: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola com suas concepções, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação (CASCABEL, 2008).

Pode-se concluir com esse histórico então, que houve intencionalidade explícita ao convidar os professores para participarem do processo de elaboração deste currículo e que essa participação foi efetiva com representação em cursos, encontros para discussão, grupos de estudos, cursos, palestras, entre outros. Os professores eram dispensados em horário de trabalho para tais encontros, bem como se reuniam às noites e sábados. Posteriormente à construção do Currículo, houve intensa formação continuada com cursos, palestras e grupos de estudos, tanto ofertados pela Secretaria Municipal de Educação como realizados pelas próprias escolas no sentido de compreender o corpo teórico presente no currículo que acabara de se implantar.

Desta forma, despertou-nos interesse analisar a opinião, o conceito, a ideia dos professores, ou seja, a representação dos professores sobre a importância desse currículo. Buscando com isso, compreender sob a ótica destes profissionais, como eles concebem o currículo, bem como sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e para a educação no geral.

### **1.3. O que entendemos por Representações**

Segundo o dicionário Michaelis as “representações são concepções e símbolos que resultam da interação social e adquirem um significado comum para os membros do grupo, suscitando-lhes reações emocionais semelhantes” (MICHAELIS, 2013, s/p). Ou seja, uma representação nada mais é que um conceito ou um significado dado a um objeto ou fato, que tem significado geral determinado por um grupo de pessoas.

O conceito de representação é melhor definido na Teoria das Representação Sociais (TRS), onde aponta que são uma “modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social (JODELET, 2001, p. 22)”, nas quais é relevante destacar as relações do indivíduo com os outros e com o mundo e a forma com que se dão estas relações do indivíduo com os outros e com o mundo e a forma com que se dão estas relações, ou seja, por meio da linguagem, códigos, símbolos, entre outros. Trata-se de uma vertente da Psicologia Social, desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, como resultado de seu estudo *La Psychanalyse: son image et son public*, que identifica a representação social da psicanálise oriunda da população parisiense no fim dos anos 1950 (FARR, 1995; SÁ, 1996).

Moscovici aplicou ao conceito de representação ao termo “social” explicando também a gênese das representações. Fazendo uso da metodologia científica, sua teoria passou a ser adequada a investigações empíricas (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Sá (1996, p. 32) explica que a representação social é “uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto”. Quanto ao objeto, este pode ser social, material ou ideal e a representação se encontra numa relação de simbolização e interpretação. Simbolização porque está no seu lugar e interpretação porque confere-lhe um significado.

Isto quer dizer que uma representação pode ser criada tanto ao nível individual partindo da criação particular de um significado (a um objeto ou fato), ou no nível coletivo, quando é convencionado entre um grupo de pessoas e partilhado através da comunicação, sempre se atribuindo um significado, que também é individual e ao mesmo tempo partilhado.

Quanto a seu caráter social e coletivo, as representações sociais exprimem coletivamente as elaborações individuais, culturalmente e historicamente inculcadas nos indivíduos de uma sociedade. As representações mesclam a vida mental individual e coletiva e desta forma são encaradas como “[...] produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior do pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22).

Sobre a formação das representações sociais, Guareschi e Jovchelovitch (1995) demonstram que tanto a cognição como os afetos que compõem as representações sociais encontram a sua base na realidade social e na cultura. As representações são criadas nas ruas, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, entre outros, pois é nesses locais ou onde as pessoas possam se reunir para falar, discutir, que elas estão expostas aos meios de comunicação, aos mitos, à herança histórico-cultural de seu povo, e assim as representações surgem.

Os processos que produzem as representações sociais estão imersos na comunicação e nas práticas sociais como o diálogo, o discurso, os ritos, a arte e, em suma, a cultura (JOVCHELOVITCH, 1995). O representar ou se representar é um ato pensado no qual o sujeito se reporta a um objeto, que pode ser tanto uma coisa, um acontecimento, uma pessoa, uma ideia ou teoria, tanto imaginário ou mítico, porém, sempre é necessário o objeto (JODELET, 2001).

As representações possuem, segundo Moscovici (2010) duas funções: primeiro elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-as em uma determinada categoria e, aos poucos, colocando-as como um modelo para determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas.

Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (p. 34).

A segunda função diz que as representações são prescritivas, ou seja, elas se impõem com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de estruturas que estão presentes antes mesmo de começarmos a pensar e de uma tradição que dita o que deve ser pensado. Essas representações,



partilhadas por tantas pessoas, influenciam a mente de cada um; entretanto não são pensadas por eles, ou ainda, elas são reapresentadas, repensadas e recitadas (MOSCOVICI, 2010).

O processo de construção das representações sociais é dependente de dois processos sociocognitivos que atuam dialeticamente: a objetivação e a ancoragem, e de seus desdobramentos como o núcleo central e o sistema periférico (ARRUDA, 2002; FRANCO, 2004; MOSCOVICI, 2010).

Sobre a ancoragem, Moscovici (2010) define como um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia (p. 61).

Ancorar é classificar e dar nome às coisas, pois as coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas e ao mesmo tempo ameaçadoras. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou não com ele (MOSCOVICI, 2010).

A decisão de categorizar geralmente é conseguida por generalização ou particularização. Generalizando nós reduzimos as distâncias, selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria. Quando a generalização é positiva registramos nossa aceitação e quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, mantemos a distância e o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo, ao mesmo tempo em que tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto.

Sobre a objetivação, Arruda (2002) define que este fenômeno esclarece como se estrutura o conhecimento do objeto. Ele trabalha em três etapas: primeiro seleciona e descontextualiza elementos do que vai representar, enxugando o excesso de informações. Este enxugamento é baseado na nossa informação prévia, na experiência e nos nossos valores. Uma vez feito os recortes, reorganizamos e unimos novamente os fragmentos num esquema que se torna o núcleo figurativo da representação, que tende a apresentar um aspecto imagético. Esse aspecto constitui o cerne da representação. Procede então com aquele objeto devidamente destrinchado, recomposto e agora efetivamente objetivo, palpável e natural. Depois vem a fase da naturalização, quando se cristaliza o complexo, completando-se assim o ciclo da objetivação.

Nossas representações dependem da memória e a solidez desta impede as representações de sofrerem modificações súbitas, fornecendo-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais, exatamente como uma poupança acumulada nos protege de imprevistos financeiros.

A representação social, na verdade, opera uma transformação do sujeito e do objeto. Desta forma, o sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do sujeito. Esse repertório, por sua vez, também se modifica ao receber mais um objeto (ARRUDA, 2002).

Como desdobramento da objetivação e da ancoragem temos o Núcleo Central das representações e os sistemas periféricos. A teoria do Núcleo Central foi elaborada por Abric em 1976 e a define como um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos cuja ausência desestruturaria ou modificaria radicalmente a representação em seu conjunto. Entretanto, ao mesmo tempo, o núcleo central é o elemento mais estável da representação e o mais resistente a mudanças (ABRIC, 2001).

A teoria de Abric atribuiu aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade, rigidez, consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável, flexível, individualizado, de modo que o primeiro proporciona um significado global da representação e organiza o segundo (SÁ, 1998).

O levantamento do núcleo central de uma representação é importante para se conhecer primordialmente o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que está sendo representado. Isto se dá porque o universo de fenômenos que o pesquisador lida está constituído tão somente de representações (SÁ, 1996).

O núcleo central assegura duas funções essenciais: uma função geradora, que é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação, ou seja, é aquilo por meio do qual esses elementos ganham sentido. Outra função é a organizadora, que afirma que é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, portanto o elemento unificador e estabilizador da representação. O núcleo central da representação é determinado pela natureza do objeto apresentado e também pela relação que o sujeito mantém com esse objeto (ABRIC, 2001).

Spink (1995) relaciona as técnicas para análise dos dados a fim de otimizar as pesquisas sobre as representações sociais. Ele afirma que os estudos que buscam entender as representações na perspectiva de grupos, buscando aí tanto a diversidade quanto o que há de comum e compartilhado, têm utilizado formas de coleta de dados mais estruturadas como roteiros de entrevistas com perguntas mais abertas. A estrutura da representação social será, nesse caso, o resultado da somatória da análise de associação de ideias de várias perguntas. Esta forma de trabalhar permite preservar a lógica intrínseca da construção de cada sujeito, que serve também como elemento de validação da abstração resultante do conjunto de respostas.

No caso desta pesquisa, nos interessou as características distribuídas das representações sociais, que nos remete ao nível de avaliação individual. Também foi o caso de avaliação no procedimento da representação que envolveu uma amostra de vários indivíduos. Preocupamo-nos então com o conjunto de elementos constantes em uma representação, que pode ser identificado através da amostragem de vários indivíduos. A representação resultante foi a representação prototípica individualmente distribuída de elementos comuns (WAGNER, 1995), onde esses elementos prototípicos são chamado de núcleo central das representações.

Neste sentido, identificamos nas representações dos professores entrevistados, elementos que nos indicassem as representações em nível individual, que contivessem os subsídios investigados no que se refere ao Currículo de Cascavel e a partir destas representações de nível individual, foi possível, por meio da análise final, traçar os aspectos gerais de nível coletivo, que

geraram o núcleo central dessas representações, ou seja, a gênese das representações, que foi a de Currículo como “Norteador” do trabalho do professor em sala de aula.

## 2. METODOLOGIA

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa (SCHEIFELE, 2013) que teve como objetivo a análise das representações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a construção, a implantação e o uso do Currículo de Cascavel e as suas implicações nas ações de ensino em sala de aula. A pesquisa se caracterizou em uma investigação qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada, audiogravada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009).

Para diversos pesquisadores as entrevistas são utilizadas por representarem uma forma de interação entre o pesquisador e o entrevistado, muito utilizada nas pesquisas das Ciências Humanas; por meio delas o pesquisador visa apreender o que o entrevistado pensa, sabe, representa, faz e/ou argumenta (SEVERINO, 2007).

Para que fosse possível realizar as entrevistas, inicialmente criamos um roteiro com questões-guia e seus desdobramentos para que servisse de orientação nas entrevistas. A elaboração do roteiro de questões-guia para as entrevistas foi considerado relevante para permitir ao pesquisador e ao entrevistado uma certa liberdade no momento das entrevistas. As primeiras questões buscaram deixar o professor mais à vontade na entrevista, uma vez que solicitavam que ele falasse livremente sobre sua prática de forma geral e, posteriormente, de forma mais específica sobre as aulas de Ciências.

O uso do roteiro não significou um direcionamento rígido das questões, tanto que, em alguns casos, houve inversão da ordem ou até mesmo sua supressão. Isso simplificou as entrevistas em nível procedimental, mas não prejudicou-as em nível de conteúdo, uma vez que as análises que seguem permitirão verificar que as respostas foram ricas em conteúdo, sentido e representação.

A intenção implícita no uso deste roteiro de questões-guia e consequentemente com as entrevistas, era primeiramente o de coletar informações acerca da rotina do professor sobre o Ensino de Ciências, ou seja, sua representação sobre o seu próprio cotidiano, sua rotina, as metodologias utilizadas nas aulas de Ciências, sobre seu planejamento de ensino, sobre suas impressões com relação ao Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, interessava saber a importância do currículo para os professores, como o usam, como foi sua implantação e sua aceitação nas escolas.

A impressão geral que tivemos das entrevistas foi a de que todas ocorreram bem. Os professores que participaram não se sentiram acuados ao relatar os fatos e acontecimentos tal qual ocorreram/ocorrem; não se omitiram de opinar em nenhum assunto abordado nas entrevistas, pelo contrário, emitiram suas representações acerca de todos os temas consultados e alguns se prontificaram a auxiliar em mais quaisquer elucidações de que necessitasse a pesquisa.

A maioria das entrevistas foi realizada em ambientes tranquilos, nos quais pudemos estabelecer uma relação confortável de diálogo. As entrevistas duraram em média 30 minutos; nos

primeiros quatro ou cinco minutos os professores sentiram-se um pouco intimidados, mas como a primeira pergunta solicitava que eles relatassem como eram suas aulas no geral, eles logo sentiram-se à vontade e entusiasmados para relatar como procuravam trabalhar.

Logo após a realização das entrevistas, prosseguia-se com as transcrições, seguindo a metodologia proposta por Carvalho (2004) e na sequência, analisamos todas as transcrições, garimpando a presença de representações similares entre elas, ou que discordavam de alguma hipótese levantada nos estudos teóricos que fizemos no início desta pesquisa.

No sentido da melhor compreensão da linguagem expressada pelos entrevistados, a transcrição das gravações se deu através da metodologia proposta por Carvalho (2004). Para a autora, no caso da transcrição de uma entrevista caracterizada como esta, de um profissional estar analisando outro profissional, se torna necessário que pequenas correções gramaticais sejam feitas na apresentação dos dados.

Concordamos com Carvalho (2004) sobre as correções gramaticais nas transcrições, uma vez que os profissionais entrevistados no âmbito desta pesquisa são colegas de trabalho e o pesquisador não tem interesse na estética ou na gramática dos diálogos, mas sim no conteúdo ou na essência dessas entrevistas, ou melhor, das representações sociais que elas exprimem.

### **3. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO**

Com base na TRS, iniciamos a análise das entrevistas dos professores, realizada após a transcrição das mesmas, partindo do nível individual e posteriormente tentando traçar aspectos prototípicos coletivos. Foi possível estabelecer então um núcleo central dessas representações sobre o Currículo e também os seus sistemas periféricos. Portanto nosso foco se voltou para o conjunto de elementos constantes em uma representação, que pode ser identificado através da amostragem de vários indivíduos.

A representação que buscamos constituiu-se então dos elementos comuns do conhecimento que foram produzidos pelas pessoas na amostra e essa representação será resultante da representação prototípica individualmente distribuída de elementos comuns, sendo os elementos prototípicos denominados “Núcleo Central” das representações e os elementos comuns, os sistemas periféricos.

Deste modo, quando questionados sobre a importância do currículo, os professores que compunham a amostra, lançaram as seguintes representações:

*Para que a gente fale todo mundo a mesma língua... para que a gente consiga se orientar [...] pra que a gente consiga trabalhar com os mesmos conteúdos [...] (Professor 1).*

*A importância pra gente ter um planejamento... pra não ficar perdido nos conteúdos. A gente tem uma sequência pra saber onde começar... saber de que forma trabalhar que objetivo você tem que atingir [...] (Professor 2).*

*O currículo colocou todo o conteúdo básico... pra você ter um caminho... o currículo está dentro do que a gente necessita para as crianças [...]* **(Professor 3).**

*É o norteador... a partir dele sabemos quais são os conteúdos que tem que ser trabalhado... no município temos uma base de apropriação... buscando a homogeneidade [...]* **(Professor 4).**

*[...] quando há implantação do currículo a gente trabalha dentro de uma linha [...] é como se fosse um guia... porque a gente utiliza ele bastante... principalmente para fazer o planejamento das aulas [...]* **(Professor 5).**

*O currículo é muito importante por que ele norteia né... eu preciso do currículo para me basear no que preciso trabalhar em cada série [...] então ele norteia todo o ensino do município [...]* **(Professor 6).**

*[...] eu acho ele muito importante no sentido de que sem o currículo você fica sem um norte né... então você precisa ter ele como uma base [...]* **(Professor 7).**

*Para nós ele é de extrema importância porque é um documento que vai nortear todo o trabalho pedagógico dentro do nosso município [...]* **(Professor 8).**

*Ele é o norte... é dali que baseamos nossas aulas... se não tiver um currículo como é que eu vou preparar uma aula? Como é que eu vou ter uma sequência de conteúdos? [...] eu acho que currículo é cartilha para professor de cedo até a noite [...]* **(Professor 9).**

*Eu penso que o currículo foi de suma importância para nós [...] cada professor ia por uma linha... ninguém sabia muito bem o que estava fazendo [...] eu acho que agora todos nós temos pelo menos uma linha que seguimos igual [...]* **(Professor 10).**

*Acho muito importante para nortear o conteúdo... segundo ele está exposto ele tem que começar desde a pré-escola em espiral [...]* **(Professor 11).**

*Bem, eu entendo que para qualquer sistema educacional é imprescindível a existência de um currículo... é ele que vai nortear, vai trabalhar a concepção de homem, de mundo e de sociedade, vai estabelecer parâmetros metodológicos e avaliação [...]* **(Professor 12).**

*O currículo vai nortear a prática docente... enquanto professor a gente precisa de algo que nos dê essa direção do que trabalhar [...]* **(Professor 13).**

*[...] te dá um direcionamento... te dá um norte [...]* **(Professor 14).**

Com isso, estas representações demonstram uma similaridade às conceituações dos professores nos possibilitando assim identificar o Núcleo Central e os sistemas periféricos, demonstrado no esquema a seguir:

**Figura 1** - Identificação do Núcleo Central e dos Sistemas periféricos da representação sobre "a importância do currículo".



Este esquema radial permite a visualização do Núcleo Central (círculo pintado central) das representações acerca da importância do currículo, que corresponde a “norteador” e os sistemas periféricos presentes: “guia”, “caminho”, “orientação”, “sequência” e “direção”. Dos vinte professores entrevistados, dezoito apontaram para currículo enquanto documento que direciona o trabalho do professor em sala de aula, sendo que do total de professores entrevistados, onze citaram o currículo como “norteador” ou “norte”, dois citaram como “sequência”, dois como “direção” e o restante, “direção”, “caminho” e “guia” foram citados apenas uma vez cada.

Cada um dos cinco círculos periféricos remete a um sistema periférico da representação sobre a importância do currículo. Estes sistemas periféricos se inter-relacionam e também apontam para o Núcleo Central, que é “norteador”, o compondo desta forma.

Corroborar-se então com a hipótese por meio da qual afirmamos que a primeira noção ou representação imediata em que pensamos quando somos questionados do que é, ou qual a importância do currículo, é a representação de documento oficial, prescritivo, das ações ou práticas pedagógicas.

Goodson (1995) afirma que:

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (p. 31).

Complementando esta hipótese, Souza (2003) aponta que para muitos professores o currículo é confuso e impreciso, o que os leva a relacioná-lo aos programas escolares ou planos de ensino, uma terminologia tradicionalmente empregada no país desde o século XIX, e também para refletir-se aos conteúdos a serem transmitidos pela escola.

Todos os professores entrevistados consideram o currículo como um importante instrumento direcionador do trabalho do professor e a maioria utilizam basicamente o currículo para construir seu planejamento escolar.

Os professores apontam o currículo como um norte ou caminho para se chegar a algum lugar. Por isso reforçamos que eles o encaram como um configurador da ação pedagógica, uma vez que o meio para se chegar onde se quer, perpassa, quando se trata do ato educativo, pelos encaminhamentos pedagógicos que o professor vai utilizar-se.

Deste modo, por meio da análise implementada, foi possível responder às inquietações que nos levaram a esta pesquisa e, desta forma, responder a nossos objetivos iniciais. As impressões mais importantes foram, primeiramente, a percepção de que todos os professores encararam o conceito “currículo” como documento oficial, prescritivo ou de parâmetro a ser seguido. No geral, os professores compreendem o currículo como um guia de conteúdos para suas aulas. Isso pode ter acontecido por causa da visão de importância de currículo construída coletivamente nos cursos de formação continuada que foram oferecidos a esses professores na época da elaboração do Currículo de Cascavel, e da própria história do currículo, devido ao fato de que esta visão já foi estruturada há muitos anos na educação.

Isto pode ser explicado pela TRS, haja vista que uma representação sobre a importância do currículo foi criada no âmbito individual, após leituras e estudos a priori de um ou mais professores e foi apropriada pela maioria conforme fossem conhecendo este currículo e participando dos cursos ou palestras. Ou seja, foi disseminada, aceita e assimilada pelos professores em reuniões, cursos e encontros.

Uma impressão geral possível de se construir é que o currículo para este grupo de professores entrevistados é o documento oficial, prescritivo e orientador da prática pedagógica, fazendo assim com que eles não percebam a importância das relações íntimas entre a teoria curricular e a prática pedagógica.

Ressalvamos que os professores não foram solicitados a falarem sobre os demais tipos de currículo, como o currículo oculto e o currículo em ação, devido ao fato de que estes não faziam parte do foco da pesquisa, mas registramos que espontaneamente nenhum professor apontou para a existência destes outros tipos de currículo, tampouco associaram os aspectos teóricos do currículo aos aspectos práticos, não aliando desta forma o currículo oficial ao currículo em ação, por exemplo.

Os professores reconhecem a importância do currículo enquanto documento unificador da rede municipal de ensino, e sua importância nas ações cotidianas de sala de aula. Porém, essa visão ainda é restrita, uma vez que o currículo é compreendido apenas como norteador ou direcionador do trabalho do professor. Em nenhum momento os entrevistados citam a importância de analisar o que está escrito neste documento e a relevância deste ou daquele conteúdo para a formação dos seus alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste trabalho, foi possível concluir que os mesmos foram atingidos e por meio da análise implementada conseguimos responder às inquietações que nos levaram à pesquisa. As impressões mais marcantes foram, primeiramente, a percepção de que todos os professores encararam o conceito “currículo” como aquela classificação de currículo que citamos no primeiro capítulo, confirmando nossa hipótese inicial, de documento oficial, prescrito, ou parâmetro a ser seguido. No geral, os professores compreendem o currículo como um guia de conteúdos para suas aulas. Isso decorre da visão de importância de currículo disseminada nos cursos de formação continuada que foram oferecidos aos professores na época da construção do Currículo de Cascavel, e da própria história do currículo, já edificada há muitos anos.

Uma impressão geral que tivemos sobre o que é currículo para estes professores pesquisados, é que os mesmos ainda concebem currículo enquanto documento oficial, prescrito. Isso faz com que os professores não percebam a importância da necessária relação íntima entre a teoria curricular e a prática pedagógica. Ressaltamos que os professores não foram solicitados a falarem sobre os demais tipos de currículo, como o currículo oculto e o currículo em ação, devido ao fato de que estes não eram foco da nossa pesquisa, mas registramos que espontaneamente nenhum professor apontou para a existência destes outros tipos de currículos, tampouco associou os aspectos teóricos do currículo aos aspectos práticos, não aliando desta forma o currículo oficial ao currículo em ação.

Os professores reconhecem a importância do currículo enquanto documento unificador da rede municipal de ensino, e sua importância nas ações cotidianas de sala de aula. Porém, essa visão ainda é restrita, uma vez que o currículo é compreendido apenas como norteador ou direcionador do trabalho do professor. Em nenhum momento os entrevistados citam a importância de analisar o que está escrito neste documento e a relevância deste ou daquele conteúdo para seus alunos.

Consideramos necessário que os professores, no momento de seu planejamento, analisem bem o material que lhes servirá de base, mesmo sendo ele o currículo, uma vez que é papel do professor avaliar se aquilo que estão lhe propondo ensinar a seus alunos é realmente necessário para a vida deles. Contextualizar o ensino, para nós, vai muito além disso; porém, se o professor já fizer essa análise inicial, será um passo em direção à melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

#### 5. REFERÊNCIAS

**ABRIC, J. C.** O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

**ALVES-MAZZOTTI, A. J.** Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, 2008. p. 18-43.



**AMOP.** Departamento de Educação. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cascavel, PR: Assoeste, 2007.

**APPLE, M. W.** Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**ARRUDA, A.** Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 117, 2002. p. 127-147.

**BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.** Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**CARVALHO, A. M. P.** Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

**CASCABEL (PR),** Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. v. II. 391 p.

**FARR, R. M.** Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**FRANCO, M. L. P. B.** Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, 2004. p. 169-186.

**FREITAS, M. T. A.** A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Revista Cadernos de Pesquisa. n. 116, 2002. p. 21-39.

**GERALDI, C. M. G.** Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: Revista Pró-Posições, v. 5, n. 3, nov., 1994. p. 111-132.

**GOODSON, I. F.** Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.)** Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**JODELET, D.** Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

**JOVCHELOVITCH, S.** Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.** Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

**MOSCOVICI, S.** Representações sociais: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**PARANÁ.** Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

**SÁ, C. P.** Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

**SACRISTÁN, J. G.** O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

**SAPELLI**, M. L. S.; A participação coletiva no processo de construção do currículo para a escola municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais) do Oeste do Paraná: avanços e limites. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

**SAVIANI**, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 160 p.

**SILVA**, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

**SPINK**, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**WAGNER**, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**ZOTTI**, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 240 p.