

## A centralidade das representações sociais de um currículo de habilidades entre professores

### THE CENTRALITY OF THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF A CURRICULUM OF SKILLS AMONG TEACHERS

Diego Mota<sup>1</sup>Denise Rocha Correa Lannes<sup>2</sup>

**Resumo:** Investiga-se, neste artigo, a política curricular da rede estadual de ensino fluminense. O estudo possui como questão central discutir as concepções dos professores sobre o Currículo Mínimo de Ciências. Esta análise, ancorada na Abordagem Estrutural das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, busca conhecer e explorar os elementos centrais no perfil identitário dos docentes acerca do currículo. A pesquisa discute o papel do currículo nas reformas educacionais, contextualiza o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, além de caracterizar a estrutura da proposta curricular. Os resultados indicam que os professores vivem um momento de reajustes em sua prática e apontam que são necessários esforços e investimentos para a aproximação dos docentes do currículo, que propõe desenvolver habilidades e competências na sala de aula.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Políticas educacionais. Professores.

**Abstract:** This research investigates the curricular policy in public schools in Rio de Janeiro state. The present study has as central question to discuss the conceptions of the teachers about the Currículo Mínimo de Ciências. This analysis is structured in the theory of social representations and seeks to explore the elements of greater centrality in the teachers' identity profile about the curriculum. The research discusses the role of the curriculum in educational reforms, contextualizes the Rio de Janeiro State Assessment System and characterizes the structure of the curricular proposal. The content of the centrality of social representations suggests that teachers live a moment of readjustment in their activity and point out that efforts and investments are necessary to bring teachers closer to the curriculum, which proposes to develop competences in the classroom.

**Key-words:** School curriculum. Educational policies. Teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muitos estados e municípios tem direcionado esforços para reestruturar suas redes de ensino e melhorar os indicadores educacionais (BROOKE et.al.; 2011; BARRETO, 2013). Esse movimento é fomentado pela legislação, que responsabiliza os governos pela garantia um ensino com qualidade, e pela pressão dos resultados das avaliações em larga escala, os quais revelam índices de qualidade insatisfatórios (DA SILVA VOSS, 2011; BARRETO; 2012). Nesse sentido, as medidas adotadas por essas políticas apresentam como características a busca da

<sup>1</sup> Mestre em Biologia Geral, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor do Colégio Pedro II. E-mail: <[diegoomota@gmail.com](mailto:diegoomota@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5279-8630>>

<sup>2</sup> Doutora em Educação Gestão e Difusão em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <[dimolay@gmail.com](mailto:dimolay@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-2688-963X>>

eficiência e da elevação dos indicadores educacionais (ANDRADE, 2009, CASTRO, 2009, OLIVEIRA, 2015).

Adotando um modelo de *accountability*, já experimentado por outros países, várias redes de ensino público tem se apropriado de estratégias de responsabilização, standardização, centralização do currículo e criação de seus próprios sistemas de avaliação em larga escala (AFONSO, 2014; SEGATTO, ABRUCIO; 2017). Esse caminho também foi trilhado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Especificamente, a partir de 2008, com a criação de um sistema de avaliação da rede e com a implantação um currículo obrigatório.

Entretanto, essa iniciativa não chegou às escolas como um caminho opcional aos docentes e alunos. Foi uma proposta obrigatória para toda a rede, em um projeto que objetivava melhorar a educação pública estadual. Os índices educacionais, no fim da década de 2000, classificavam o estado do Rio de Janeiro entre os mais baixos do país (BRASIL, 2010).

Este artigo possui como questão central discutir a política curricular através da centralidade das representações sociais dos professores de Ciências acerca do Currículo Mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Estudos que abordam os significantes de um elemento pertinente em um grupo social, especialmente nas políticas públicas, são de fundamental relevância. Seus resultados, somados a outros estudos, trazem informações que podem contribuir para repensar o direcionamento dessas políticas, em busca de afirmações ou correções (JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTI; 2008).

Além desta introdução, esse texto se estrutura em mais cinco sessões. A primeira retrata a política educacional adotada pelo estado do Rio de Janeiro, o papel dos currículos nessas reformas educacionais, além de caracterizar o Currículo Mínimo de Ciências. A segunda sessão apresenta a Teoria das Representações sociais e do Núcleo Central, as quais ancoram as metodologias adotadas neste estudo. A sessão seguinte descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta sessão traz os resultados e discute a centralidade das representações sociais dos professores. Por fim, nas conclusões, são feitas as considerações acerca dos resultados e sua relevância para a discussão da política curricular.

## 2 A POLÍTICA CURRICULAR

Em 2008, para reestruturar sua rede, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Esse programa é centrado no gerenciamento da gestão escolar, na busca de melhorias dos indicadores de eficiência taxa de reprovação, evasão escolar e distorção série/idade, nas avaliações anuais em larga escala e na bonificação dos servidores (CERDEIRA, ALMEIDA, 2013).

A sua estrutura foi elaborada em consonância com outras avaliações em larga escala do Ministério da Educação e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>a</sup>). Além disso, o SAERJ é apenas parte das estratégias de reestruturação propostas pela Secretaria de Educação. A modernização pela informatização da rede e de seus sistemas de comunicação, assim como o treinamento de gestores e professores, também foram vias adotadas pela SEEDUC na implantação desse projeto.

Também foi estabelecido um pacote com planos e metas a serem desenvolvidas nas escolas. Uma das principais metas estabelecidas pelo novo programa de educação do estado, segundo a SEEDUC, foi “estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014” (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>b</sup>). O “foco nos resultados” tornou-se a política oficial da educação.

Uma das chaves principais para chegar a esse objetivo foi a adoção de um Currículo Mínimo (CM) obrigatório em sua rede. Esse currículo contemplou, gradualmente, todas as disciplinas da rede estadual pública de ensino. Em 2010, a SEEDUC anunciou aos professores, através de seus canais de comunicação, seu projeto de construir uma matriz curricular baseada em habilidades e competências.

Nesse cenário, entre 2009 e 2014, a educação pública estadual saiu da penúltima posição, entre as redes estaduais, para a quarta melhor avaliada do país, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio (BRASIL, 2014). Entretanto, alguns autores analisam esses resultados com ressalvas (NARDI, SCHNEIDER, 2013; TEIXEIRA, 2015; CHIRINÉA, BRANDÃO; 2015). Eles chamam a atenção quanto à aproximação feita entre os conceitos de qualidade e quantidade em educação, quando consideramos os indicadores educacionais apenas como números.

### **3 CURRÍCULO: o coração da política**

Na implantação de uma política educacional o currículo tem sido um elemento de fundamental relevância, no sentido de ser “o centro gravitador de toda prática pedagógica” (SACRISTAN; 2000; p. 32). Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento, “nenhuma política ou reforma nessa área pode ter sucesso se não colocá-lo no centro”, ele é “o coração de um empreendimento educacional” (LOPES, 2004, p.110).

A implantação de um currículo básico nos sistemas educativos é uma maneira do estado organizar sua gestão e direcionar seus objetivos políticos. Essa forma de regulação é “consequente da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre” (SACRISTAN, 2000, p.108). Essas ações são relevantes em realidades como a brasileira, na qual existe a necessidade de se construir uma escolarização diferente do quadro atual, o qual tem como reflexos desigualdades de formação e oportunidades (RIBEIRO, 2013; FALVO, AMARAL, 2017).

Essa realidade, associada à imprescindibilidade da ação de políticas voltadas para melhorias na educação básica, tem, há décadas, como condição indispensável para sua construção uma “ampla participação social da opinião pública” (JORGE, 1996, p.32). Essa colaboração é imperiosa para que as mudanças a serem construídas tenham menos resistências, sejam mais bem acomodadas e de fato efetivadas. Nesta perspectiva, a implantação de um novo currículo, por sua centralidade nas políticas educacionais, tem como fundamento a participação concreta dos grupos diretamente envolvidos, e da sociedade como um todo.

#### **O currículo mínimo**

A SEEDUC apresentou a proposta curricular à sua rede em janeiro de 2011. Seu intuito é “promover uma expectativa comum sobre o que deve ser aprendido e ensinado em cada ano do ensino”. Com isso “contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa”. Nesse discurso, o estado objetiva “preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania” (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>c</sup>).

Para a Secretaria de Educação essa ação “não era uma questão de vontade, mas sim a necessidade de fazer a engrenagem funcionar de forma sincronizada” (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>d</sup>). Essa proposta curricular, baseada no conceito de ‘padrão mínimo’, em uma rede de ensino múltipla e complexa, pressupõe que a mesma “precisa ainda ser elaborada e preenchida em cada escola, por cada professor”. Este definirá “aquilo que lhe é específico, peculiar ou apropriado” (Rio de Janeiro 2011<sup>c</sup>). O discurso destacado sugere a possibilidade dos professores criarem seus próprios planos curriculares. No entanto, enfatiza a obrigatoriedade do cumprimento da proposta trazida e definida como mínima.

No fim do primeiro ano com essa experiência, a SEEDUC revisou a estrutura do currículo adotado pela rede. Foram incluídas nesse modelo as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular, entre elas Ciências e Biologia. Segundo a Secretaria, a concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por especialistas em educação de universidades públicas do estado (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>d</sup>).

O convite aos professores para a participação da elaboração e revisão desse documento foi feito e divulgado no site da SEEDUC, na forma de chamada pública. Houve uma preocupação especial dos elaboradores do Currículo Mínimo em relação a modelos para a lapidação de sua estrutura. Utilizaram as matrizes curriculares do Ministério da Educação, assim como as avaliações internacionais de qualidade de ensino e o Exame Nacional do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>d</sup>).

Além desses referenciais, também foram considerados “vários artigos relacionados a reformas curriculares no Brasil e no mundo”. Ainda, segundo a Secretaria, foram incorporadas as críticas e sugestões dos professores da rede, recebidas através de sua página na internet e também em discussões presenciais (RIO DE JANEIRO, 2012).

O documento referente ao Currículo Mínimo de Ciências é descrito como “um conjunto seletivo de conhecimentos essenciais”. A estrutura pouco conteudista do CM é justificada em suas linhas como uma possibilidade dos docentes fazerem “escolhas mais adequadas à realidade de suas escolas”, e terem autonomia didático-pedagógica em sua prática (RIO DE JANEIRO; 2012).

Ao explorar o texto do CM de Ciências encontra-se uma proposta de trabalho com verbos que sugerem ações como pesquisar, elaborar, identificar, descrever, propor, definir, investigar, entre outros. Além disso, nesse currículo, o cotidiano é colocado como objeto de análise e investigação. Os conteúdos são trabalhados através do desenvolvimento de habilidades e competências.

Autores como Papert (2008) e Serres (2013) caracterizam a sociedade atual como detentora de livre acesso ao conhecimento através do mundo virtual e suas redes. Segundo Hamilton (2002) e Canário (2009), esse atributo da contemporaneidade coloca em xeque nossa estrutura escolar baseada na transmissão de conhecimentos. Nessa conjuntura, as recentes propostas curriculares têm buscado alternativas à estrutura tradicional dos conteúdos (DOLL, 1997; ASSMAN, 1999; REY, 2002; PERRENOUD, 2013).

É nesse espaço que os professores colocam o CM em ação e recriam-no nas suas especificidades. Nesse cenário, destacamos a possibilidade de discutirmos sobre um momento específico da profissão docente, no qual ocorrem mudanças em sua prática. Além disso, as demandas trazidas pelos estudantes e as propostas curriculares colocam os professores e a escola diante da necessidade de repensar seu papel. Por todos esses aspectos, saber como os

docentes receberam e o que pensam deste currículo de habilidades, através de suas representações sociais, é a questão central desta pesquisa.

#### **4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo sociólogo francês Serge Moscovici, no início dos anos 1960. Ela deu origem a um campo teórico que se constrói e se expande há 50 anos. Sua proposta sugere que o conjunto de valores, convicções, práticas e costumes de um grupo tem o papel de normatizar o mundo e prescrever seu comportamento (MOSCOVICI 2009). As representações sociais (RS) são o senso comum. Este conjunto de referenciais permite às coletividades operarem seu funcionamento.

O campo de estudo das RS oferece ferramentas que permitem acessarmos o conteúdo representacional de um objeto. Além disso, a evolução desse campo trouxe a possibilidade de conhecermos a maneira como esse conteúdo se organiza e seus significados (SÁ, 2002).

As representações sociais definem a identidade dos grupos sociais e conseqüentemente sua diferenciação perante os demais. Orientam os comportamentos e as práticas sociais, e também permitem justificar as posturas e comportamentos (ABRIC, 2003). Ao acessar os significados das RS é possível conhecer os nexos do alvo da investigação em um grupo social e acompanhar as modificações em suas relações e construções de mundo. Com isso, diante dos desafios que permeiam o cotidiano dos grupos sociais, podemos buscar ou sugerir soluções para os problemas e riscos em eventuais conflitos emergentes em sua temporalidade.

#### **5 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL**

O estudo das representações sociais ganhou maior sofisticação com as contribuições da Teoria do Núcleo Central. Através desta proposta podemos caracterizar qualitativamente a estruturação dos significantes do objeto representacional (SÁ, 2002).

Segundo Jean Claude Abric, toda representação gravita em torno de um núcleo central NC. Nele se situam os referenciais que dão sentido à representação. Os elementos do núcleo central “funcionam como esquemas que direcionam comportamentos e práticas” dos indivíduos (ABRIC, 2003, p. 205).

O núcleo central reúne significantes construídos pelo pensamento social. Esses são fruto de suas percepções e orientam a realidade experimentada por um grupo. Logo, na ausência dos elementos do NC, a representação seria desestruturada e teria outros significados e sentidos (ABRIC, 2003).

Ainda segundo o autor, o núcleo central reúne elementos com uma posição privilegiada. Eles têm o papel de gerar, organizar e estabilizar a representação de um objeto. Nesse sentido, esses elementos unificam-se e trazem um referencial ao objeto em questão. Eles são os mais estáveis na representação. Também são os mais resistentes a mudanças. Além disso, são fundamentais para sustentar sua identidade.

A investigação da organização do núcleo central de uma representação permite conhecer fenômenos sociais e as mudanças que ocorrem na sua evolução dentro um grupo social em diferentes momentos. Com isso, é possível analisar os fatores envolvidos em suas modificações ou consolidações nas práticas sociais dos grupos. Além disso, essa análise possibilita conhecer o próprio objeto representacional e o que está sendo representado, tamanha importância dos elementos do NC (SÁ, 2002).

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Sujeitos da pesquisa

Foi escolhido um grupo social de professores de Ciências da Educação Básica, todos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). São docentes ativos e atuam no segundo segmento do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

O grupo é composto por 64 professores, 16 homens e 48 mulheres. A idade média do grupo é de 40 anos (desvio padrão 7.15). Entre eles, 60% fizeram especialização. Mais da metade desses professores 62% leciona apenas na rede estadual. Mais de 70% declararam que exercem a profissão docente há mais de sete anos.

### Ferramentas da pesquisa

#### Teste de associação livre de palavras

O Teste de Associação Livre de Palavras é uma técnica projetiva orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se palpável através das manifestações de condutas, evocações, escolhas e criações. Estas se constituem como índices reveladores do conjunto da personalidade (COUTINHO, 2001).

Esta técnica permite a evidência de universos semânticos de palavras que agrupam determinadas populações, ou ainda, permite a atualização de elementos implícitos ou latentes. Estes seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 1998).

A evocação livre de palavras, como técnica para coleta de dados constitutivos de uma representação, permite ao sujeito falar e escrever vocábulos que lhe venham à mente. Isto é feito após ser estimulado por uma palavra indutora que caracteriza o objeto de estudo (SÁ, 1996).

Essa técnica possibilita identificar a frequência e a ordem média de evocações de palavras, propiciando uma aproximação dos elementos de uma representação e a compreensão das distâncias estabelecidas entre as representações distribuídas sobre o plano gráfico (SÁ, 1996, TURA et al., 1998, COUTINHO, 2001).

#### Coleta de dados

Nesta pesquisa o estímulo indutor foi a expressão CURRÍCULO MÍNIMO DE CIÊNCIAS. Foi solicitado aos 64 participantes que listassem as seis primeiras palavras que lhes viessem à mente, relacionadas ao termo indutor. Foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos. A coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2015. O estudo insere-se em projeto avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-HUCCF-UFRJ), com o protocolo CAAE 42628015.1.0000.5257. O projeto também foi submetido e aprovado pela SEEDUC, com o protocolo E/03/016/780/2015.

#### Análise dos dados

A análise dos dados obtidos pelos testes de associação livre de palavras é definida como lexicográfica, por considerar a frequência e a ordem de evocação das palavras. Estes critérios permitem uma aproximação da noção de prototipicidade dos elementos de uma representação.

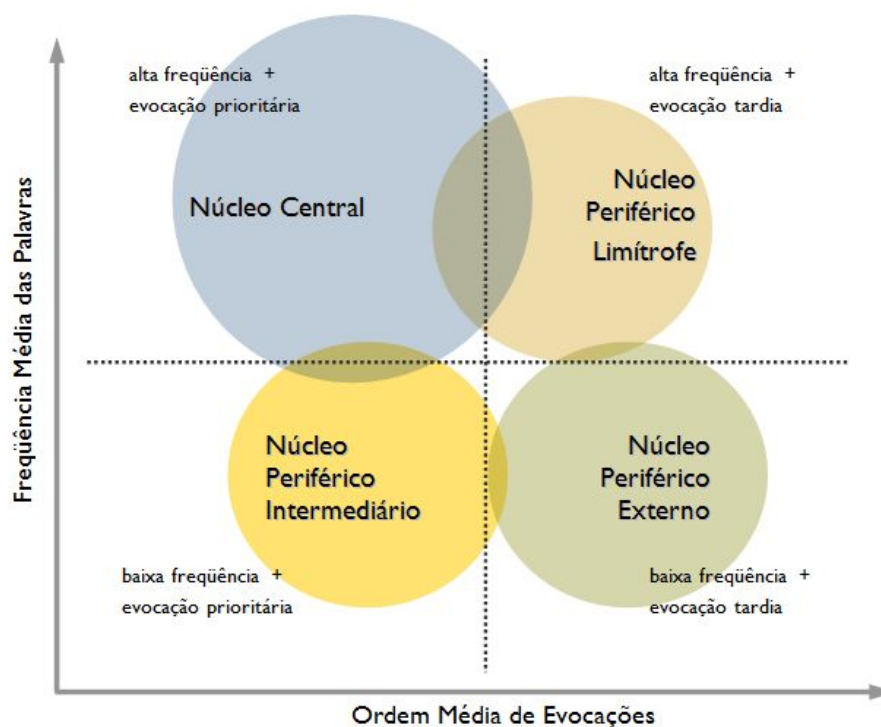
As respostas evocadas ao termo indutor CURRÍCULO MÍNIMO DE CIÊNCIAS foram analisadas e tratadas por seis dos 16 programas que compõem o software Evocation 2003® (VERGÈS et. al., 2002).

O programa calcula, para o conjunto de palavras corpus, a frequência simples de cada palavra evocada. Determina as ordens médias de evocação de cada uma delas e a média das ordens médias de evocação. Este software organiza as palavras evocadas por frequência média e ordem média de evocação, a fim de fornecer hipóteses de elementos que constituem o núcleo central das Representações Sociais.

Parte-se do princípio que as palavras evocadas com maior frequência e nos primeiros lugares - Ordem Média de Evocação (OME) mais próxima de um - teriam uma maior importância no esquema cognitivo do sujeito. Neste caso, seriam as candidatas ao núcleo central NC da representação (SÁ, 1996, 1998). Essas palavras situam-se no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas, mostrado na Figura 1.

As palavras que se localizam no quadrante superior direito, adjacente ao NC, constituem o que denominamos de núcleo periférico limítrofe (NPL). Formam esse núcleo as palavras pouco priorizadas nos primeiros lugares de evocação, mas muito frequentes entre os sujeitos (acima da frequência média). Com essas características, têm grande possibilidade de evoluírem para o NC ou fazerem parte dele.

**Figura 1:** Diagrama com a disposição dos Núcleos Central e Periféricos, de acordo com a Frequência Média de Palavras e a Ordem Média de Evocações



Fonte: VELLOSO, 2009, p. 18.

## A CENTRALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A COCORRÊNCIA

Um dos programas que compõem o *software* EVOC 2003<sup>®</sup>, o AIDECAT, organiza a matriz de coocorrência entre as palavras que compõem as Representações Sociais.

A análise da coocorrência das palavras permite a visualização da organização das Representações Sociais a partir da força de ligação entre as evocações dos professores. Assim, obtém-se uma representação gráfica que mostra a centralidade e a conectividade dos diversos elementos.

Nesta técnica admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de indivíduos que aceitem os dois ao mesmo tempo (FLAMENT, 1987). Essa relação pode ser expressa pelo percentual de coocorrência e representada em um gráfico de ligações entre os termos (VERGÈS, BOURICHE, 2001, SÁ, 2002, MAZZOTTI, 2007).

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### As Representações Sociais dos professores de Ciências

Decorreu-se para o grupo de professores a análise das evocações centrais para identificar a possível estrutura do Núcleo Central das RS acerca do Currículo Mínimo. Em seguida, confirmou-se sua centralidade através de sua força de compartilhamento.

O quadrante superior esquerdo reúne os elementos que constituem o núcleo central das Representações Sociais acerca do Currículo Mínimo. Nele estão as palavras com maior frequência e prontamente evocadas pelos professores (Quadro 1 - Quadrante superior esquerdo).

**Quadro 1** - Quadro de quatro casas com os possíveis elementos constituintes dos núcleos central e periféricos da Representação Identitária do Currículo Mínimo

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação			
		f	OME < 3.2	f	OME ≥ 3.2		
Alta Frequência	f ≥ 12	<b>falta conteúdo</b>	24	2,5	livro	18	3,4
		<b>confuso</b>	19	2,8	temático	17	3,7
		<b>resumido</b>	19	3	incompatível	16	3,2
		<b>subjetivo</b>	17	3	Saerjinho	13	3,6
		<b>padronização</b>	15	2,4			
		<b>desorganizado</b>	12	3			
Baixa frequência	f < 12	obrigatório	9	3,1	contextualizado	10	4,5
		conhecimento	7	2,8	necessário	10	3,5
		inovador	7	2,8	engessa	8	3,5
		liberdade	6	2,7	organização	7	3,4
		norteador	6	2,7			

No quadro, f é a frequência simples de evocação, A mediana da Frequência de Evocações é igual a 12. A média da Ordem Média de Evocações OME é igual a 3.2. As evocações com frequência menor que 6 seis foram desprezadas. No quadro, força está associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior igual a um do que a citada na



segunda posição força igual a dois e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

As evocações ‘falta conteúdo’, ‘confuso’, ‘resumido’, ‘subjetivo’, ‘padronização’ e ‘desorganizado’ compõem o núcleo central (NC) das Representações Sociais acerca do Currículo Mínimo para os professores de Ciências.

A partir dessa perspectiva, as Representações Sociais de Currículo Mínimo para os professores de Ciências estão nucleadas na ideia de que “ele veio para padronizar o ensino na rede estadual, mas é resumido, porque falta conteúdo, é confuso por sua linguagem subjetiva e por ser desorganizado”.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central, essa visão dos professores é a ideia mais resistente a mudanças na sua representação. Qualquer modificação do núcleo central conduz a uma transformação completa da representação, descaracterizando o domínio identitário e ameaçando a estabilidade do grupo (ABRIC, 1994).

De fato, o CM foi elaborado com a proposta de ocupar no máximo 60% dos tempos das aulas em cada disciplina, como declara a SEEDUC em sua divulgação. O seu princípio básico é que toda rede compartilhe um conteúdo de caráter essencial (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>c</sup>). Essas expectativas apresentadas pela Secretaria aparecem nas Representações Sociais dos professores com a ideia de ‘padronização’ e ‘resumido’.

Além disso, esse documento foi apresentado como um texto que: “não define métodos, materiais didáticos e formatos”. Ele é “estruturado em habilidades, competências, temas e conteúdos que levem os estudantes a saber, e fazer” (RIO DE JANEIRO, 2011<sup>c</sup>).

Essa descrição se aproxima dos conceitos propostos por Philippe Perrenoud (1999) para a aprendizagem escolar através de habilidades. Para o autor a aprendizagem é um processo que se efetiva pela ação. Entretanto a possibilidade de desenvolver competências e habilidades na escola só é possível pela desconstrução do modelo escolar de se ensinar o máximo de coisas possíveis. Um dos caminhos, em sua visão, seria desinflar os currículos escolares (PERRENOUD, 1999).

Não obstante, as habilidades propostas pelo CM e a moderação de conteúdos dessa linha pedagógica são percebidas e aparecem nas Representações Sociais dos professores de Ciências. Elas se configuram como ‘confuso’ e ‘falta conteúdo’.

A análise do sistema central aponta uma apropriação em construção da proposta curricular da rede pelos professores. As representações sugerem que os docentes encontram dificuldades para compreender o Currículo Mínimo de Ciências, por ser um documento ‘confuso’, devido a sua ‘subjetividade’. Outros autores apresentaram resultados com os mesmos apontamentos acerca dessas dificuldades dos docentes ao lidar com as habilidades e competências do Currículo Mínimo, ao entrevistarem professores da rede em suas pesquisas (SANTOS; 2016; BARROSO; 2017; RODRIGUES, COSTA; 2017).

As propostas curriculares baseadas em habilidades e competências têm como marca a subjetividade em seus discursos. Perrenoud (1999) também sugere que essas propostas chocam-se com o saber docente e a maneira de ensinar estabelecida nas

escolas. A marca da tradição escolar, centrada na transmissão de saberes, pode explicar o conflito identitário dos docentes com o Currículo Mínimo.

Além do núcleo central, os elementos do núcleo periférico limítrofe - NPL são de grande interesse para conhecermos as Representações Sociais de Currículo Mínimo para esses docentes. No NPL encontramos os elementos que tiveram alta frequência de citação e evocação tardia. Esses vocábulos apresentam forte tendência à centralidade, forte tendência a fazer parte do NC. 'Livro', 'temático', 'incompatível' e 'Saerjinho' compõem a periferia limítrofe.

O 'livro' é o vocábulo de maior força nesse quadrante, sendo, possivelmente, o vocábulo que conecta os adjetivos 'temático' e 'incompatível' com o Currículo Mínimo. Candidatos à centralidade, os elementos dessa periferia podem ajudar a entender o núcleo central das representações dos professores sobre o currículo em questão. A "confusão com a subjetividade, a forma resumida e com pouco conteúdo desse currículo que veio padronizar a rede" pode estar relacionada a sua "incompatibilidade com o livro didático".

Outro componente dessa periferia é a avaliação externa da rede, o SAERJ, referenciado pelo vocábulo 'Saerjinho'. Este vocábulo é um dos elementos que tem força para tornar-se parte do núcleo central.

O 'Saerjinho' é realizado bimestralmente pelos alunos do ensino médio e do sexto e nono ano do ensino fundamental. A SEEDUC esclarece que ele "é uma avaliação diagnóstica aplicada na busca de desenvolver estratégias para melhorar a educação no estado" (RIO DE JANEIRO, 2014).

A referência a essa avaliação, no NPL, permite destacar apenas a sua importância nas Representações Sociais dos professores, por sua frequência de evocação. No entanto, o 'Saerjinho' e o 'livro', ao contrário dos outros termos adjetivados evocados pelos professores, são elementos materiais, presentes na rotina pedagógica dos docentes.

Ao investigarem a influência do SAERJ na prática docente, outros autores também destacaram o papel da avaliação externa como uma forte pressão institucional na indução do uso do Currículo Mínimo pelos professores (SANTOS; 2016; CERQUEIRA et. al. 2016, RODRIGUES, COSTA; 2017; DOS SANTOS 2017). Bonamino e Sousa (2012, p. 386) nos alertam sobre os riscos de a escola passar a "preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar". Além de espelhar "as avaliações da aprendizagem na avaliação em larga escala".

A insatisfação dos docentes com as pressões desta avaliação externa e sua interferência na aprendizagem escolar, foi uma das principais manifestações dos docentes na greve realizada em 2016. Este movimento, associado a grave crise financeira enfrentada pelo estado, levou a SEEDUC a suspender o SAERJ e reelaborar um modelo de avaliação em larga escala com maior aceitação pelos docentes (CARDOZO, 2016; FOURNIER, 2017).

Deve-se considerar nessa discussão o potencial da avaliação externa para induzir a implantação da proposta curricular nas escolas. Sendo o CM a matriz de referência para a elaboração do SAERJ (Rio de Janeiro, 2014), a citação dessa avaliação revela sua representatividade na identidade dos professores quanto ao currículo investigado.

Com tudo isso, Garcia (2005; p.3) alerta para a necessidade de se mudar o foco dado às avaliações na escola, para desenvolver um currículo de competências. Segundo a autora, são muitos os obstáculos para se alcançar as habilidades de um currículo. Deve-se considerar as dificuldades dos professores com uma linguagem que não se fez presente em sua escolarização,

nem em sua formação ou prática. Para esse fim, “se faz necessária uma mudança de postura da escola”.

A percepção que os professores de Ciências tem do Currículo Mínimo, em parte, reflete o discurso oficial da SEEDUC, como um instrumento que estabelece um padrão básico em sua rede. Além disso, essa representação sugere haver desconforto dos docentes com a proposta curricular.

Ao analisarem momentos de reestruturação como este, Moysés (1998), de Moura e Costa (2013), Bortoletto-Santos e Pierson (2015) fazem aferências a incômodos e resistências que afloram nos docentes diante das novas propostas curriculares. Segundo essas análises, há uma desestabilização da segurança pedagógica dos professores quando se projeta uma nova perspectiva em sua prática. Contudo, para os autores, a acomodação do novo, com a reestruturação de seus papéis e formas de fazer, traz a recuperação da segurança e das habilidades abaladas. As Representações Sociais, nesse sentido, podem se transformar.

Uma transformação rápida das representações só irá ocorrer no caso da realidade se impor ao núcleo central, de forma irreversível e inegociável, pelo sistema periférico. No entanto, Abric (1994) esclarece que as dimensões quantitativas de frequência e força de evocação não são, por si só, determinantes do caráter inegociável dos elementos mais salientes.

Há também que considerar sua dimensão qualitativa, isto é, se este elemento é ou não aquele que dá sentido à representação. Para isto, é necessário que, além da prevalência, o NC assuma, através da conectividade, o caráter da centralidade, em torno do qual se organizam os elementos periféricos.

## **8 A CENTRALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A COCORRÊNCIA**

Seguindo essa orientação, procedamos à análise da colocabilidade léxica das evocações. Para isso, investigamos a coocorrência entre os próprios elementos constituintes da representação do Currículo Mínimo, aqueles mais frequentemente evocados entre os professores de Ciências.

Foram selecionadas para essa análise palavras com frequência mínima de seis citações, evocadas por seis ou mais respondentes, seis ou mais cocitações, uma representatividade mínima próxima de 10% entre os 64 respondentes, como mostra a Figura 2.

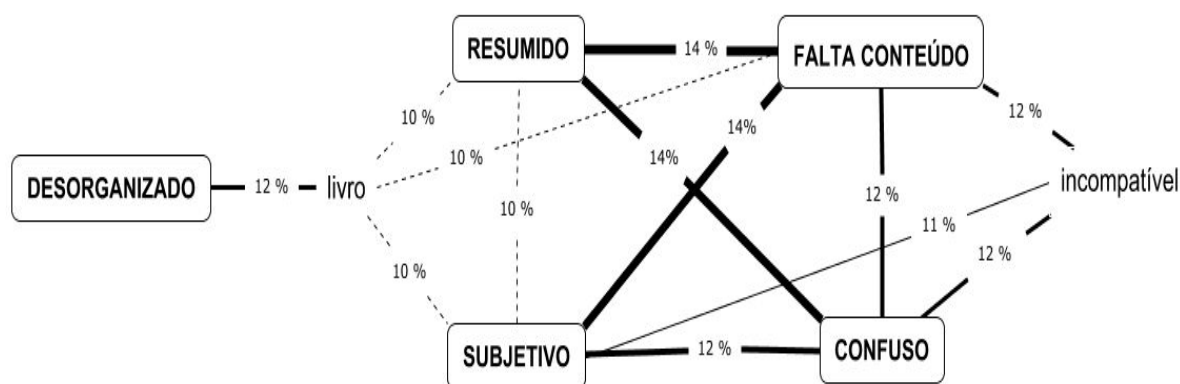


Figura 2 - Gráfico de coocorrência - Árvore máxima de similitude das Representações Sociais acerca do Currículo Mínimo de Ciências para os professores da rede estadual pública de ensino do Rio de Janeiro

As palavras destacadas em negrito e caixa alta são elementos do Núcleo Central das Representações Sociais desses professores. A espessura das arestas reflete a porcentagem de professores que citaram as duas palavras ao mesmo tempo. As porcentagens equivalem respectivamente a 6 pessoas (10%), 7 (11%), 8 (12%) e 9 (14%).

A estrutura da árvore máxima de similitude sugere que os elementos da periferia limítrofe 'livro' e 'incompatível' parecem encontrar-se próximo do núcleo central, apesar de terem uma coocorrência fraca 11%. Ambos os elementos se relacionam com quatro outras palavras, sendo três do NC, e formam com elas diversas estruturas geométricas (Figura 2).

O 'livro' e o 'incompatível' são evocações periféricas que ajudam a dar sentido ao núcleo central. O vocábulo 'padronização' não aparece no gráfico de coocorrência, embora seja uma das palavras pertencentes ao núcleo central. Com essa indicação, 'padronização' não possui centralidade na representação dos professores. Os outros quatro elementos mais salientes, apresentados em negrito, são pertencentes ao núcleo central e compõem a centralidade.

O maior número de arestas ligando "subjetivo" e "falta conteúdo" às outras palavras evocadas (cinco arestas combinado com as estruturas geométricas que formam com diversas delas), confirma, a princípio, a centralidade desses elementos na representação do grupo (Figura 2). O maior poder associativo de 'falta conteúdo' com as outras evocações indica que esse é o mais central na representação.

Na árvore máxima de similitude, 'confuso' e 'resumido' aparecem associados a quatro outras palavras, confirmando também sua centralidade. 'Livro', elemento do NPL, potencial elemento do NC, também aparece com o mesmo número de ligações.

Azevedo (2005, p.5) contextualiza o livro didático como uma ferramenta pedagógica central na sala de aula. Do livro dependem "para aprender e ensinar alunos e professores". Com isso, para os professores ele é um referencial importante na prática docente, em relação aos conteúdos e sua sequência (FERNANDES, 2002; APPLE, 2008; MUNAKATA; 2010).

O único vocábulo nominal que aparece na árvore máxima de similitude é o 'livro'. Os outros elementos presentes, adjetiváveis, estabelecem a relação entre o 'livro' e o 'Currículo Mínimo'.

Eles são o ponto de referência para os elementos centrais das Representações Sociais em questão.

Tradicionalmente, a estrutura curricular escolar e a sequência pedagógica dos livros didáticos de Ciências foi fundamentada e consolidada nos anos de 1960, através da cooperação entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (ARAPIRACA 1982, KRASILCHIK 2000; CHASSOT, 2004; FILGUEIRAS, 2015). A herança dessa estruturação para o ensino de Ciências está presente nos planejamentos e na prática dos nossos professores, considerando-se a centralidade dos livros didáticos nos planejamentos dos docentes e também na sala de aula (SACRISTAN, 2000; KRASILCHIK; 1987; 2008).

Segundo a centralidade das representações sociais apresentada, estes professores de Ciências identificam a proposta curricular como “um documento que é confuso porque é subjetivo e desorganizado, e que falta conteúdo porque é resumido. Com tudo isso, é incompatível com o livro”. As dificuldades encontradas com a desconexão desta proposta curricular com a estrutura dos livros didáticos, e a importância do livro na práxis pedagógica docente, também foram destacadas por outros pesquisadores, ao entrevistarem professores da rede educacional fluminense (MARCELINO et. al.; 2013; RODRIGUES, FRANGELLA; 2015; CABAL; 2016).

De fato, apesar de haver orientações no site da secretaria para o uso da proposta curricular, a carência de materiais didáticos conexos com o currículo adotado não facilita a aproximação entre a prática docente e as habilidades e competências propostas. O Currículo Mínimo não segue a sequência didática dos livros preexistentes, logo, um suporte material é fundamental para sua implementação, considerando-se o papel dos livros didáticos na sala de aula.

As representações sociais indicam que este é um momento de desestabilização para estes docentes, pois estão em apropriação do novo. Suas representações permitem alcançar o primeiro momento de acomodação gerado com as mudanças na sala de aula. Um desconforto natural diante das adversidades, também retratado em outras pesquisas relacionadas a professores e reformas educacionais (BALL; 2002; NORMAND; 2013; LANTHEAUME; 2013). Segundo os autores, o ofício do professor é construído junto a sua identidade e com a experiência docente. Mudar as práticas estabelecidas requer tempo, negociações e clarificação das propostas.

Com este apontamento da centralidade das representações sociais dos professores de Ciências acerca do Currículo Mínimo, pode-se observar a necessidade de ajustes nas estratégias adotadas pela SEEDUC para a implantação de sua proposta curricular. Portanto, a adoção de vias que aproximem os docentes dos objetivos desta política podem facilitar suas pretensões junto aos professores e favorecer sua participação no processo de transformação da rede.

## CONCLUSÕES

O conteúdo da centralidade das Representações Sociais indica que os professores participantes desse estudo vivem um momento de reajustes em sua prática. Ainda não houve plena apropriação da proposta curricular por estes docentes, no sentido de estarem familiarizados com o documento oficial em suas práticas no chão da escola.

Bowe, Ball e Gold (1992), numa perspectiva contemporânea, também abordam esse quadro nas suas análises de implantação de políticas curriculares. Os autores propõem que essas políticas se desenrolam através de relações complexas e se propagam em ciclos. Estes se influenciam e o

significado da política é remodelado, desde sua elaboração, produção, até chegar à escola. Nela, a política em uso é posta em prática por aqueles que lhe dão vida.

Nesse cenário, professores são atores do documento curricular, no sentido de serem intérpretes criativos, por preencher a subjetividade dos textos. Diante da multiplicidade do universo escolar, “os autores dos textos políticos não podem controlar seus significados, Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, etc. (BOWE; BALL; GOLD; 1992, p. 22).

A centralidade das representações sociais dos professores de Ciências fornece elementos que sinalizam a necessidade de investimentos para a aproximação dos docentes dos objetivos da política. Esse distanciamento é relacionado à subjetividade do CM de Ciências e as diferenças entre as habilidades propostas e as práticas consolidadas nas salas de aulas. Por ventura, a dissonância com os livros, forte símbolo do processo de ensino, também é uma chave que ajuda a compreender a dificuldade de acomodação.

A ‘falta de conteúdo’ também é um dos conflitos encontrados pelos professores com o CM de Ciências. A preocupação da SEEDUC em permitir que os docentes possam preencher quase metade dos tempos de aula com assuntos escolhidos por eles pode não ter sido clarificada. Além disso, a importância e o peso das avaliações externas também podem influenciar “o estreitamento do currículo escolar, ao espelhar as aprendizagens na sala de aula às avaliações em larga escala” (BONAMINO; SOUZA; 2012; p. 386).

As reflexões abordadas em estudos que discutem como as políticas curriculares ganham vida na escola são fundamentais para repensar sua efetividade e aceitação na prática dos professores. Não basta haver uma política elaborada. Ela não ganhará vida espontaneamente nem se desenvolverá nas escolas do mesmo modo como idealizada por aqueles que elaboram essas políticas.

Haverá falhas, ressignificações e problemas. Stephen Ball (1994) propõe que é fundamental diagnosticar os desequilíbrios e dificuldades gerados pela política em questão. Essas análises trazem indicadores para a elaboração de estratégias que tragam a possibilidade de avanços nos propósitos pretendidos pelas políticas em questão.

Nesse caso, destes professores de Ciências da rede estadual pública de ensino do Rio de Janeiro, é fundamental desenvolver meios que deixem mais claros os objetivos da política. Também que haja uma adequação entre o material pedagógico adotado e o CM. Deve-se implantar estratégias para capacitar os professores a lidar com a estrutura contemporânea dos currículos, subjetiva e baseada em habilidades e competências. A formação e a profissão docente devem ser priorizadas para melhorar a qualidade da educação (MELLO; 200; GATTI; 2016).

As avaliações da rede são um instrumento imprescindível para indicar diagnósticos e apontar caminhos em busca de avanços. Contudo, seus usos devem encerrar-se nesses pontos e estarem desvinculados de incentivos classificatórios, meritocráticos, de responsabilização e bonificação. Esse direcionamento das políticas educacionais atrai resistência dos docentes e distorção dos objetivos dos currículos para a aprendizagem escolar (FREITAS; 2009; SOUSA; ARCAS; 2010).

Muito além disso, é preciso que os professores sejam clarificados e acreditem na política que se deseja implantar, e assim, de fato, garantam sua consolidação. A governabilidade de uma

política educacional é dependente da parceria entre o estado e aqueles que estão com giz em suas mãos (TENDLER; 1997; EVANGELISTA, SHIROMA; 2007; LOTTA; 2012).

A escola vive uma época intranquila, um momento em que é necessário parar e repensar seus papéis e as formas de se fazer a prática docente. O mundo vive uma transformação que envolve questões tecnológicas e saberes. A escola é colocada em questão (SIBILIA, 2012).

Nesse momento, com a aproximação de mais um ciclo de reformas educacionais no país, com a Base Nacional Comum Curricular, considerar os estudos das políticas experimentadas é de fundamental importância. É preciso que estas políticas sejam consolidadas com longevidade, com objetivos claros, pedagogicamente definidos e didaticamente diversificados, os quais sejam plenamente esclarecidos e justificados para aqueles que farão sua efetivação. Desta maneira, somente com o engajamento e a participação dos professores, pode-se pensar em políticas educacionais de fato transformadoras.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. Prácticas sociales y representaciones, Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Pratiques sociales et représentations*. 2003. p.1-32.

A ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. *Estudos interdisciplinares de representação social*, v. 2, n. 1998, , 1998, p. 27-38.

GUIMELLI Ed. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique, In C. Guimelli Ed., *L'approche structurale des représentations sociales*, 1994, Delachaux et Niestlé, p. 73-84.

AFONSO, A. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, v. 14, n. 61, 2008.

ANDRADE, E. Alternativa de política educacional para o Brasil: School Accountability. *Revista de Economia Política*, v. 29, n. 4, p. 454-472, 2009.

APPLE, M.; *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Artmed, 2008. 295 p.

ARAPIRACA, J. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. 190 p.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Vozes; 1999.

AZEVEDO, E. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. *Cadernos da FUCAMP*, v. 4, n. 4, 2005.

BALL, S, *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994. 164 p.

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*; Portugal, n. 15, v. 2, p. 3-23, 2002

BARBOSA, J. Formação Continuada Frente À Adoção Do Currículo Mínimo: Uma Avaliação Dos Professores De Matemática E Língua Portuguesa Da Regional Noroeste Fluminense. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 6, n. 2, 2017.

BARRETTO, E et al. As novas relações entre currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, v. 7, n. 12 (jan/jun), p. 133-144, 2013.

BARRETTO, E et al. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 738-753, 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORTOLETTO-SANTOS, R, PIERSON, A. As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte.3 2015: p.585-605.

BOWE et al., *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, *Journal of Curriculum Studies*, Volume 24, Issue 2, 1992. p.97-115.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, *Índice de desenvolvimento da educação básica*, 2010

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo*, v. 2, p. 17-79, 2011.

CANÁRIO, R. *A Escola tem Futuro?* Artmed Editora, 2009. 162p.

CARDOZO, A. A luta educa e transfoma: a possibilidade de reconstrução da cidade através da greve de 2016 dos professores do estado do rio de janeiro. *ANAIS – NUGEA-UFJF*; 2016.

CASTRO, M, A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 3, 2009, p. 271-296.

CERDEIRA,D, ALMEIDA, A. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, *Anais*, Julho, 2013.

CERQUEIRA, L; GONZALEZ, W; DA SILVA; E. *Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo*.2016.

CHASSOT, A. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 13-44.

CHIRINÉA, A, BRANDÃO, C. O IDEB como política de regulação do estado e legitimação de qualidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 87, 2015. p. 461-484.

COUTINHO, M . A Utilização das Técnicas Projetivas na Abordagem das Representações Sociais. In: II Jornada Internacional de Representações sociais: questões metodológicas, 2001, Florianópolis. *Anais do II Jornada Internacional de Representações sociais: questões metodológicas*, 2001. p. 126-126.



DA SILVA VOSS, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, n. 38, 2011.

DE MOURA, T., COSTA M., Concepções e ações relativas à avaliação por habilidades e competências de professores da área de ciências da natureza e matemática. *Encontro de Debates sobre o Ensino de Química* v.1.n.01 . 2013.

DOLL, W. *Currículo; uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOS SANTOS, C. As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 1, p. 83-98, 2017.

FALVO, J; AMARAL, A. Brasil no PISA 2015: *análise pedagógica e indicadores sociais, educacionais e econômicos*. 2017.

FARIAS, S. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Geografia*, v. 24, n. 41, 2014.

FERNANDES, A., Memória do livro didático. In: Anais do VI Encontro Nacional de História Oral, Tempo e Narrativa. Associação Brasileira de História Oral – CNPQ – USP. São Paulo: USP, maio, 2002.

FILGUEIRAS, J; As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*, v. 19, n. 45. 2015, p. 85-102.

FLAMENT , C., . Pratiques et représentations sociales. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, v. 1, 1987, p. 143-150.

FOURNIER, C. A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da regional metropolitana III. UFJF. Tese. 2017.

FREITAS, L. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. *Revista Educação & Cidadania. Campinas (SP)*, v. 8, n. 01, p. 59-66, 2009.

GARCIA, L. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso. *Educação e Ciência On Line*; 2005.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, v. 1, n. 2, 2016.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem. *Educação e Sociedade* 78 2002: p. 187-198. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>, acessado em 23/09/2015.

JODELET, D. Interconnections between social representations and intervention. *Social Representations in the 'Social Arena'*. London: Routledge, 2012. p. 77-88.

JORGE, L. *Inovação curricular: além da mudança de conteúdos*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 79 p.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 146 2013. p. 368-387.

LOPES A, Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. n.26 Rio de Janeiro maio/ago. 2004, p.109-117.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). *Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática*. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

MAZZOTTI, A. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio*, v. 15, n. 27, 2007 p. 579-594.

MELLO, G. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão*

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes, 2009. 404 p.

MOYSÉS, S., Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In R. Serbino [et al.] Orgs., *Formação de professores*. S. Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1998. p. 233-237.

MUNAKATA, K. Livro, livro didático e forma escolar. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2010, p. 219-240.

NARDI, E, SCHNEIDER. M. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. *Revista Educação em Questão*, 2013. p. 28-42.

NASCIMENTO, T. A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores. *História & Ensino*, v. 19, n. 2, p. 87-114, 2014.

NORMAND, R. A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via. *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, 2013.

OLIVEIRA, D. A política educacional brasileira: entre A eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, v. 28, n. 1Esp., 2015.p. 225-243.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. 2008. 210 p.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. *Pátio. Revista Pedagógica*, v. 11, 1999 p. 15-19.

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS OU ENSINAR SABERES? *A escola que prepara para a vida*. Penso Editora, 2013. 223p.

REY, B. *As competências transversais em questão*. Artmed, 2002. 232 p.

RIBEIRO, S. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, p. 63-82, 2013.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação. *Melhores alunos da rede são premiados com notebooks*, 2011a, Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=623022>, acesso em 12/02/2014.

CURRÍCULO MÍNIMO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA, disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>, acessado em 11/02/2014.

EDUCAÇÃO LANÇA CURRÍCULO MÍNIMO NAS UNIDADES DE ENSINO, disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>. Acesso em 14/02/2014.

SEEDUC. Planejamento estratégico da SEEDUC, 2011b disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>, acesso em 12/02/2014.

PROFESSORES DISCUTEM O CURRÍCULO MÍNIMO NA REDE ESTADUAL, 2011d, disponível em <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=649850>, acesso em 14/02/2014.

SAERJ/ SAERJINHO/ IDERJ, 2014, disponível em

RODRIGUES, P; COSTA, H. A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA GEOGRAFIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: SENTIDOS DOCENTES PARA ALÉM DO MÍNIMO. *Periferia*, v. 8, n. 2, p. 108-126, 2017.

SÁ, C., Núcleo central das representações sociais. *Voices*, 2002. 97 p.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 31.1996, p. 19-33.

SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000; 352 p. Petrópolis: Vozes, 1999

J. O CURRÍCULO: *uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 352 p.

SEGATTO, C; ABRUCIO, F. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, v. 68, n. 1, p. 85-106, 2017.

SERRES, M, *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 96p, 21cm.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

SOUSA, S; ARCAS, P. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e prática*, v. 20, n. 35, p. 181, 2010.

TEIXEIRA, M, *Conflito social pela educação de qualidade. uma reflexão sobre os sistemas de avaliação educacional*. *InterSciencePlace*, v. 10, n. 2, 2015. p. 118-134.

TENDLER, J. *Good government in the tropics*. Johns Hopkins University Press, 1997.

TURA, L. et al., *Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. AIDS e representações sociais: à busca de sentidos*, 1998, p. 121-154.

VELLOSO, A, *Representações Sociais e a construção da Identidade Profissional de Professor*, 2009. *Tese de Doutorado*. PGED-Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VENTURA, G; FREIRE, L. As finalidades da educação em ciências no currículo mínimo de ciências/biologia: uma análise discursiva da rede estadual do Rio de Janeiro. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 1, p. 305-327.

VERGÈS, P. et al., *Ensembles de programmes permettant l'analyse des evocations*. Manuel version, v. 2, 2002.

Recebido em: 28/04/2017

Alterações recebidas em: 30/11/2017

Aceito em: 04/12/2017

Publicado em: 31/12/2017