



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE  
PROFISSIONAL**

**FLÁVIA MOTTA SANTOS DUARTE**

**Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do  
Distrito Federal no contexto da pandemia do covid-19:  
possibilidades e desafios**

**Brasília-DF  
2023**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE  
PROFISSIONAL**

**FLÁVIA MOTTA SANTOS DUARTE**

**Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do  
Distrito Federal no contexto da pandemia da covid-19:  
possibilidades e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Formação de Professores.

Orientador:  
Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

**Brasília-DF  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD812r DUARTE, Flávia Motta Santos  
Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia do covid-19: possibilidades e desafios / Flávia Motta Santos DUARTE; orientador Hélio José Santos Maia. -- Brasília, 2023.  
183 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Didática. 4. Organização do Trabalho Pedagógico. 5. Covid-19. I. Maia, Hélio José Santos, orient. II. Título.

## **Reorganização do trabalho pedagógico no contexto da pandemia da covid-19: possibilidades e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Formação de Professores.

---

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa (Faculdade de Educação/UnB)  
Presidente

---

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia (Faculdade de Educação - UnB)  
Orientador

---

Prof. Dra Emilia Carvalho Leitão Biato (Faculdade de Educação/UnB)  
Examinadora

---

Prof. Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira (Faculdade de Educação/UnB)  
Suplente

---

Profa. Dra. Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal / SEEDF) Examinadora

## **Dedicatória**

Ao Deus eterno, imortal, invisível, mas real...

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço ao apoio atento, incondicional e sempre apaixonado do meu companheiro, Dinarte, pelo constante incentivo e compreensão ao longo da jornada dedicada a esta pesquisa. Sem ele, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu pequeno, Paulo Victor, que me acompanhou na maior parte da jornada, observando, perguntando e já se mostrando um verdadeiro pesquisador.

Ao meu pai, Arnon, e minha mãe, Maria José; meus irmãos, Aline e Felippy, meus sobrinhos Samuel, Rafael e Rafaela pela referência nuclear de família que nos formou e ainda nos forma – exemplos de vida enraizada no trabalho e na fé inabalável em Deus, nosso Pai. Obrigada pela compreensão, por todos os momentos em que precisei me ausentar para me dedicar a este processo investigativo.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela busca incansável de desenvolvimento dos seus servidores, entre os quais, graças a Deus, eu me incluo com muita honra. À EAPE/SEEDF, por conceder o afastamento remunerado para conceber esta pesquisa.

Ao meu orientador, Hélio José Santos Maia, que me ensinou que é possível fazer pesquisa com humildade, mas com o rigor e a disciplina que todo procedimento investigatório requer. Pela total dedicação e carinho, especialmente nos momentos em que eu me encontrava insegura ao longo da minha trajetória acadêmica. A postura atenta, tranquila, eu levarei como modelo e inspiração.

À Maria Elena amiga que o Programa de Pós-Graduação me deu. Obrigada pelas trocas de conhecimento.

Aos professores do PPGEMP da UnB, pela qualidade e profissionalismo na condução da educação pública, tantas vezes sufocada. Vocês fizeram uma ponte segura para que esta pesquisa fosse concluída.

Às professoras e à equipe gestora que se voluntariaram para participar da pesquisa, dedicando tempo nas nossas conversas, sempre produtivas. Este trabalho é um esforço de tradução da trajetória de vocês.

***Epígrafe***

*“A sabedoria consiste em não acreditar em tudo sem reflexão”.*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo contribuir com o processo de pesquisa sobre a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no período da pandemia da covid-19, com foco na organização do trabalho pedagógico e na transposição do currículo, em um momento de calamidade pública. A perspectiva da subjetividade e compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos participantes deste estudo é um campo de pesquisa a ser explorado, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica nas Instituições Educacionais, estimulando a profilaxia para contextos emergenciais futuros. O projeto é estruturado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, possibilitando a compreensão da essência da experiência dos sujeitos envolvidos na ação docente. Para subsidiar a discussão dos dados, a pesquisa será ancorada nas abordagens teóricas de Bernstein (1984), Sacristán (1998, 2000, 2013), Santomé (1995, 1998), Silva (2009, 2010, 2015), possibilitando a melhor compreensão do conceito de currículo e a relevância das vivências práticas oportunizadas pelo contexto de sala de aula na conjuntura pandêmica, bem como nos elementos que integram a Teoria Histórico-Cultural, principalmente no que diz respeito às contribuições de Vygotsky, para auxiliar na fundamentação do entendimento dos processos de significação e sentido elaborados pelos sujeitos no contexto social de suas práticas. Do ponto de vista metodológico, o percurso para produção de dados empíricos será composto por revisão da literatura, análise documental e constituição de grupo focal, tendo como objetivo geral identificar e analisar a educação no contexto pandêmico e como se deu a implementação do currículo escolar pelos docentes. Ao final, os dados produzidos serão objeto de análise de conteúdo conforme técnica preconizada por Bardin (1977), com categorização emergente das informações reunidas.

**Palavras-chave:** Educação, Currículo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico e covid-19.



## ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the research process on the implementation of the Curriculum in Motion of the State Department of Education of the Federal District in the period of the Covid-19 pandemic, focusing on the organization of pedagogical work and the transposition of the curriculum, in a moment of public calamity. The perspective of subjectivity and understanding of meanings attributed by the subjects participating in this study is a field of research to be explored, especially with regard to pedagogical practice in Educational Institutions, stimulating prophylaxis for future emergency contexts. The project is structured as research with a qualitative approach, enabling the understanding of the essence of the experience of the subjects involved in teaching. To subsidize the discussion of the data, the research will be anchored in the theoretical approaches of Berstein (1984) Sacristán (1998, 2000, 2013), Santomé (1995, 1998), Silva (2009, 2010, 2015), enabling a better understanding of the concept of curriculum and the relevance of practical experiences provided by the classroom context in the pandemic situation, as well as the elements that make up the Historical-Cultural Theory, especially with regard to Vygotsky's contributions to assist in the foundation of the understanding of processes of meaning and meaning elaborated by the subjects in the social context of their practices. From a methodological point of view, the path for producing empirical data will consist of a literature review, document analysis and the constitution of a focus group, with the general objective of identifying and analyzing education in the pandemic context and how the school curriculum was implemented by the teachers. In the end, the data produced will be subject to content analysis according to the technique recommended by Bardin (1977), with emerging categorization of the gathered information.

**Keywords:** Education, Curriculum, Didactics, Organization of Pedagogical Work and covid-19.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BAE	Busca Ativa Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Educação Superior
IF	Itinerários Formativos
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SARS-CoV-2	Coronavírus2 da síndrome respiratória aguda grave
SEB	Secretaria de Educação Básica
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SciELO	ScientificElectronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia Informação e Comunicação
TCLC	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cronograma dos cursos oferecidos pela EAPE	17
QUADRO 2	Modalidades de Ensino	39
QUADRO 3	Planejamento de aulas	45
QUADRO 4	Documentos oficiais para o contexto da pandemia	71
QUADRO 5	Organização para atendimento presencial	80
QUADRO 6	Atividades presenciais e não presenciais	81
QUADRO 7	Trabalhos acadêmicos levantados e selecionados na BDTD	88
QUADRO 8	Distribuição dos trabalhos acadêmicos, por área de formação	90
QUADRO 9	Síntese de distribuição dos trabalhos localizados na BDTD, por região geográfica e natureza da instituição de ensino	90
QUADRO 10	Trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES	95
QUADRO 11	Trabalhos selecionados no Portal SciELO	101
QUADRO 12	Quadro de identificação da Instituição Educacional	107
QUADRO 13	Distribuição das turmas e estudantes	109
QUADRO 14	Quantitativo de Estudantes Especiais	109
QUADRO 15	Identificação das participantes	115
QUADRO 16	Temas propostos para o Grupo Focal	120
QUADRO 17	Unidades de registro das falas dos entrevistados	125
QUADRO 18	Categorias iniciais	126
QUADRO 19	Categorias intermediárias	129
QUADRO 20	Categorias finais	130
QUADRO 21	Proposta de Produto Técnico	144

## FIGURAS

**Figura 1** – Organização pedagógica

84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	22
1.1 Um “passeio” na história da educação .....	22
1.2 Educação na história mundial .....	26
1.3 História da educação no Brasil.....	33
1.5 Teorias do currículo .....	51
1.5.1 Breve histórico do Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	66
1.5.2 Organização do trabalho pedagógico .....	68
1.5.3 A pandemia da covid-19 e a organização do trabalho pedagógico para o ciclo 2020/2021 no Distrito Federal.....	70
1.5.4 Retorno às atividades presenciais das unidades escolares no Distrito Federal .....	75
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	86
2.1 Estado do Conhecimento – estudos sobre o currículo e a pandemia da covid-19.....	86
2.1.1 Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	87
2.1.2 Estudos pesquisados no portal de periódicos da CAPES .....	94
2.1.3 Estudos pesquisados no portal SciELO .....	100
2.2 Trabalho de campo em escola pública de Sobradinho no Distrito Federal .....	102
2.3 A cidade Sobradinho, que lugar é este? .....	104
2.4 De que espaço, estamos falando? .....	106
2.5 Os sujeitos da pesquisa .....	114
2.6 Procedimentos para a produção das informações empíricas .....	117
2.7 Procedimentos de análise das informações empíricas.....	121
<b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	121
3.1 Discussão dos resultados .....	131
3.1.1 Categorias de análise .....	131
3.1.2 A organização do trabalho pedagógico na pandemia e na pós-pandemia.....	132
3.1.3 A necessidade do ambiente educacional para a aprendizagem escolar .....	134
3.1.4 Pandemia, crise econômica, social, familiar e emocional.....	134
3.1.5 A subjetividade .....	136
3.1.6 Cultura de paz .....	138
<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>PRODUTO TÉCNICO</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146
<b>APÊNDICES</b> .....	158

## INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus<sup>1</sup>.

Neste contexto, em 11 de fevereiro de 2020, surge o novo Coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2 (Coronavírus2da Síndrome Aguda Respiratória Severa). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença covid-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países, devido à disseminação internacional de doenças e, potencialmente, requer uma resposta internacional coordenada e imediata, como afirma Tedros Adhanom, diretor-geral da OMS. É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada. As outras foram:

- **25 de abril de 2009:** pandemia de H1N1.
- **5 de maio de 2014:** disseminação internacional de poliovírus.
- **8 agosto de 2014:** surto de Ebola na África Ocidental.
- **1º de fevereiro de 2016:** vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas.
- **18 maio de 2018:** surto de ebola na República Democrática do Congo.

No contexto internacional, alguns países ganharam destaque no combate à pandemia da covid-19, foram eles: Nova Zelândia e Austrália. Como

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 22 set. 2021.

medidas, adotaram isolamento social rígido. Israel foi o primeiro país a vacinar toda população e Ruanda, no continente africano, surpreendeu o mundo com ações abrangentes contra a covid-19 e utilização de tecnologias para frear contágios. Adotou uma política massiva de vacinação para residentes e estrangeiros. A testagem ficou disponível a todos sem nenhuma dificuldade de acesso e ocorreu a aplicação de exames de forma ativa em regiões com risco de contaminação.

Já no Brasil, a pandemia da covid-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um homem de 61 anos, morador de São Paulo, que havia retornado da Itália, testou positivo para o SARS-CoV-2e, no mesmo período, a transmissão comunitária foi confirmada para todo o território nacional<sup>2</sup>.

No dia 7 de março de 2020, Secretaria da Saúde do DF confirmou o primeiro caso do novo coronavírus no Distrito Federal. Uma mulher de 52 anos manifestou sintomas graves de infecção pelo vírus. Em consequência, no dia 11 de março de 2020 o governador Ibaneis Rocha, por meio do Decreto nº 40.509, adotou medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional da covid-19.

Tal decreto, em seu art. 2º, preconizava o seguinte:

Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período:

- I – eventos, de qualquer natureza, que exijam licença do Poder Público, com público superior a cem pessoas;
- II – atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino público e privado.

O Conselho de Educação do Distrito Federal, com o Parecer nº 33/2020, de 26 de março de 2020, determinou às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógicas, administrativas e calendário escolar, optando por atividades indiretas.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://rsaude.com.br/GOIANIA/materia/pandemias-vamos-vencer-mais-esta/21415>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Dessa maneira, foram suspensas as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino público e privado, no âmbito do Distrito Federal, até o dia 31 de maio de 2020, em atendimento ao Decreto nº 40.520 de 2020.

Posteriormente, em junho do mesmo ano, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) criou um Plano Estratégico de volta às aulas e instituiu o Programa Escola em Casa. Com isso, 450 mil estudantes começaram a ter aula na Plataforma e 35 mil professores receberam formação continuada para dar aulas virtuais.

A Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020, instituiu oficialmente o programa Escola em Casa DF para a oferta de conteúdos pedagógicos de forma remota aos estudantes da rede pública de ensino do DF. Três planos nortearam as ações do Escola em Casa DF: o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, que foi aprovado pelo Conselho de Educação do DF; o Plano de Gestão de Pessoas para os profissionais da SEEDF em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino atuarem de forma remota; e o Plano de Tecnologia da Informação e Comunicação no contexto pedagógico remoto.

O Programa Escola em Casa DF estava assegurado em três eixos de atuação. O pedagógico disponibilizava as aulas pela TV para todos os estudantes da Educação Básica da rede pública; a plataforma com salas de aula virtuais e material físico pedagógico (impresso, livro didático) aos alunos sem acesso; a formação continuada dos professores para uso da plataforma e aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem à distância; disponibilização de canais de comunicação, para atendimento remoto prioritário aos estudantes e aos demais membros da comunidade escolar, além da adequação do Currículo em Movimento para os diferentes componentes e etapas.

O Eixo Gestão de Pessoas fez a adequação da carga horária e a atuação dos profissionais ao espaço escolar e ao trabalho remoto, bem como o acolhimento dos docentes nesse período e determinou medidas aos que faziam parte do grupo de risco para a covid-19.



Por fim, o Eixo Tecnologias da Informação e Comunicação foi responsável pela disponibilização dos meios de acesso às plataformas e às tele-aulas, pelo suporte e do site do programa Escola em Casa DF e, ainda, pela adequação dos sistemas de informação existentes para os registros de acessos remotos, tanto dos estudantes quanto dos profissionais da Educação.

Assim, professores, alunos e servidores da Educação adotaram a Plataforma de domínio da Google, docentes ressignificaram seu fazer pedagógico e tiveram de aprender a dominar o ensino remoto, os estudantes começaram a ter aula em plataformas virtuais.

Em 24 anos de carreira do magistério, nunca enfrentei uma Pandemia como esta, com o trabalho sendo realizado de forma remota. Como docente da educação básica desde 1997 e formadora de professores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa(PNAIC), de 2013 a 2016, tal situação revelou-se desafiadora, por suscitar questões relativas à Organização do Trabalho Pedagógico.

Para enfrentamento desta situação, a SEEDF iniciou o trabalho de formação continuada pela Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Educação (EAPE), com a promoção de três cursos: o primeiro relativo à Produção de Material Didático, e respectiva postagem na Plataforma Google, bem como elaboração de material impresso para estudantes sem acesso ao programa Escola em Casa; o segundo G Suíte, sobre o uso de ferramentas do Google para a educação; e o terceiro referente ao uso do Moodle online. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1- Cronograma dos cursos ofertados pela EAPE

Curso	Modalidade	Período	Nº inscritos
Produção de material didático- práticas sociais, <i>design</i> e proposta metodológica	encontros virtuais ao vivo	8, 9, 10 e 12 de junho de 2020	29.557
<i>Moodle on-line</i>	atividades na plataforma: encontros virtuais ao vivo	10 e 12 de junho de 2020	23.944
<i>G Suite</i> – ferramentas do <i>Google</i> para a educação	encontro virtual ao vivo	10 de junho de 2020	25.372

Fonte: Revista Praksis

Somente após essa formação, foi instituído o Regime de Teletrabalho, de acordo com a Portaria nº 548 de 08 de junho de 2021. O professor teve de se reinventar: planejava aulas, fazia vídeo no Youtube, postava e corrigia atividades da Plataforma Google, atendia as famílias no Whatsapp, ministrava aula por tele chamada para aqueles sem acesso ao computador, produzia atividades impressas e ainda realizava Busca Ativa Escolar (BAE)<sup>3</sup> dos estudantes.

A residência do professor virou uma verdadeira sala de aula. Professores precisaram trocar o aparelho celular, comprar computadores e ampliar a capacidade da internet. O docente se viu em uma situação totalmente atípica, pois precisava conciliar casa, trabalho, contexto pandêmico e questão social dos alunos (que emergiu significativamente).

Outro desafio do professor foi alfabetizar no ensino remoto e atender aos estudantes especiais em suas especificidades. Nesse momento, o computador e o telefone seriam os instrumentos para o docente tentar mediar o processo ensino – aprendizagem.

## **O problema de pesquisa**

Diante das informações obtidas por meio da análise dos estudos que integram a revisão de literatura desta dissertação, foi possível inferir que a organização do trabalho pedagógico se encontra dedicada com maior direcionamento para as áreas do conhecimento/conteúdos e transposição do ensino presencial para o ensino remoto sem dedicar a devida atenção a uma adequação e/ou flexibilização curricular com foco nas aprendizagens e no contexto da EPII.

Portanto, o que foi presenciado permite suscitar inúmeras reflexões, contudo, por ser uma opção quase inevitável em contexto de impossibilidade de atividades presenciais, a implementação do ensino remoto se mostrou complexa e desafiadora. Ao mesmo tempo em que viabilizou o

---

<sup>3</sup>Estratégia para busca e identificação de crianças e adolescentes fora da escola ou em potencial risco de evasão escolar.

afastamento físico com manutenção de contato social por ambientes virtuais, aprofundou as já conhecidas desigualdades educacionais.

Amplamente discutida e severamente criticada por suas consequências, essa alternativa foi adotada por inúmeras redes, teve ainda tem como marca, uma diversidade de estratégias que podem resultar, em última instância, na efetivação de processos de exclusão.

Em síntese, uma perspectiva que privilegia a aprendizagem dos sujeitos (os estudantes) inseridos neste contexto, o problema a ser enfrentado neste projeto diz respeito à seguinte questão: como foi a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em tempo de pandemia da covid-19?

### **Objetivos da pesquisa realizada**

Mediante análise e discussão quanto aos dados produzidos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado do Distrito Federal no contexto da pandemia da covid-19, por meio da identificação dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes, tendo como premissa a subjetividade dos professores. Consequentemente, a pesquisa se dedicou a alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o impacto da covid-19 na Educação;
- Compreender a Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Pandemia da covid-19 com foco no Currículo em Movimento do DF;
- Desvelar como foi feita a transposição curricular no tempo de pandemia.

### **Justificativa do estudo**

Passamos por um período atípico e, em certa medida, ainda estamos vivenciando-o, devido às inúmeras ações para se evitar a propagação da covid-19, dentre elas, como já mencionadas nesta dissertação: isolamento social recomendado por órgãos internacionais de saúde e o consequente fechamento das escolas ou adoção de regime híbrido (aulas presenciais intercaladas com aulas remotas) e agora com aulas 100% presenciais, obedecendo aos protocolos.

Essa nova realidade afetou e afeta de forma drástica o vínculo entre estudante e escola. Uma pesquisa da Pnad covid-19 / IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicou que, em novembro de 2020, cerca de 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tiveram acesso à educação. Mediante essa situação, a escola teve de se reinventar para não perder o vínculo com o estudante. O calendário escolar do DF teve de ser alterado de 200 dias letivos presenciais para 150 dias no ensino remoto e foi necessário reajustar o Currículo (objetivos de aprendizagens / conteúdos).

Por meio da análise dos trabalhos acadêmicos levantados junto à base de dados da BDTD, CAPES / MEC e SciELO, foi possível inferir que ainda há um grande e bom espaço de investigação para a construção de conhecimento do currículo na pandemia, em perspectivas que priorizem como foi a transposição deste documento no contexto no qual ainda estamos vivenciando, ainda pouco explorado, principalmente em relação à organização do trabalho pedagógico.

Reforçando o resultado das análises promovidas nos estudos já levantados, a pesquisa trouxe novos conhecimentos sobre o currículo na pandemia. Significa dizer que essa aproximação com o currículo, enquanto objeto de pesquisa, pode contribuir para fortalecer o olhar sobre o potencial de produção de conhecimentos por parte dos próprios professores envolvidos.

Dessa forma, o levantamento de informações resultará em sistematização das respostas o que ajudará a diagnosticar situações críticas, contribuindo com a rede educacional do DF, proporcionando, ainda, um panorama da situação de aprendizagem no tempo de pandemia da covid-19 e o redimensionamento para a formação docente.

## **Estrutura da pesquisa**

A dissertação está estruturada em (quatro) capítulos. O primeiro deles (**Fundamentos Teóricos**) dispõe sobre os elementos que viabilizam maior compreensão sobre educação, currículo e pandemia. Fizemos um resgate da história da educação: na história mundial e no Brasil, a educação no contexto da pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial, acrescentando elementos teóricos e conceituais.

Como destaque do escopo do referencial teórico que ancora a discussão dos dados produzidos, optamos por abordar as Teorias do Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico proposto por Bernstein (1997).

Como parte integrante do referido capítulo, destaca-se a regulamentação da organização do trabalho pedagógico durante o momento de distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, o que realçou parte das deficiências que ainda se fazem presentes no entendimento de currículo e de transposição curricular.

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos (Capítulo 2), com a especificação do campo de pesquisa, sujeitos participantes, contexto e procedimentos para a produção e análise dos dados empíricos, a partir de três fontes: a Revisão de Literatura sobre o objeto, Análise Documental e Grupo Focal.

Na sequência, são apresentados os resultados e a discussão dos dados produzidos (Capítulo 3), com destaque para definição e utilização de categorias emergentes, as quais agruparam unidades de registro, categorias intermediárias e categorias finais, discutidas, posteriormente, à luz do referencial teórico de que trata o Capítulo 1.

O Capítulo 4 traz as Considerações Finais, com os principais destaques resultantes do percurso investigativo, com indicações de abordagens para futuras pesquisas científicas que tenham como propósito contribuir com a Organização do Trabalho Pedagógico em situações de emergências de saúde pública e outros contextos fortuitos.

Por fim, como requisito integrante do trabalho final no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) é apresentado o produto técnico a ser oferecido à SEEDF, na figura da EAPE,

utilizada como campo de pesquisa, no intuito de colaborar com o aprimoramento do contexto escolar e na formação de professores.

## **CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1.1 Um “passeio” na história da educação**

O homem é construído no tempo, ou seja, é um ser histórico, uma vez que suas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, mas também da experiência pessoal. O trabalho, que compreende a ação transformadora do homem sobre a natureza, modifica também o modo de pensar, agir e sentir, de forma que o homem nunca permanece o mesmo ao fim de uma atividade, qualquer que seja ela.

Assim, o homem necessita ser compreendido dentro de sua condição humana, isto é, dentro de sua prática social, do processo pelo qual constrói a cultura e a si próprio, mergulhado em um contexto histórico-social concreto. Com base nas relações que estabelecem entre si, os homens desenvolvem padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é realizado pelas gerações sucessivas, o que lhes possibilita assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura.

Portanto, é o processo educativo que permite a manutenção da memória de um povo e fornece condições para a sua sobrevivência. Entretanto, conforme Aranha (1996), a educação não é um processo isento de distorções. Inicialmente, nas sociedades tribais, a cultura global era transmitida de modo informal pelos adultos, atingindo todos os indivíduos. Com a crescente complexidade das sociedades, a educação formal passou a assumir um caráter intelectualista, cada vez mais distanciado da atividade concreta, destinando-se apenas à elite, assumindo com isso uma visão ideológica.

Sob esta perspectiva ideológica, o processo educativo assume uma postura dualista, com objetivos divergentes: para a elite, uma escola de formação que pode se estender até os graus superiores, enquanto que para os

trabalhadores restam os rudimentos do ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização tão indispensável para o desenvolvimento econômico da sociedade.

A prática educacional pode ser mais coerente e eficaz apenas quando se torna consciente de seus fins. Para tanto, é necessário que ela esteja em constante abertura para a teoria, porque é a constante interação entre o agir e o pensar que dinamiza a ação, evitando as diferentes formas de ideologia. Essa interação entre o agir e o pensar se torna inviável sem a contribuição da história, pois, sabendo-se que o homem é um ser histórico, nada escapa à dimensão do tempo.

A história compreende a interpretação de todo o conjunto da ação transformadora do homem no tempo. Uma vez que o homem se insere no tempo, tem-se que o presente humano não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro, assegura Aranha (1996).

É por intermédio da compreensão do passado que se pode dar sentido ao presente, compreendendo a influência de determinadas ideologias no processo educacional e projetando o futuro. Para Bloch (2001), o homem reconstrói a história com base no seu presente, pois é a partir de um fato novo, do surgimento de uma nova problemática, que se busca uma resposta na reinterpretação da experiência que já passou.

Assim, a história resulta da necessidade que o homem possui de reconstituir o passado, relatando, analisando e interpretando os acontecimentos a partir da reorganização de suas causas em uma ordem cronológica e por meio da seleção daqueles considerados relevantes em uma determinada problemática, porém Aranha (1996) sustenta que essa disponibilidade de análise não é idêntica ao longo do tempo, variando também conforme a cultura.

A história, enquanto teoria e elaboração intelectual devem ser compreendidas com base na análise das condições com as quais os homens se relacionam para produzir a existência, isto é, a divisão social do trabalho. Assim, é no embate das forças contraditórias que se expressam nas ações dos homens de interesses divergentes que a história se faz.

No que concerne à história da educação, pode-se afirmar que tudo o que foi assinalado até aqui acerca da história geral se aplica também à história da educação, visto que o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral.

Neste sentido, Luzuriaga (1985) escreve que a história da educação é parte da história da cultura, e essa, por sua vez, é parte da história geral. Por educação, o autor entende a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, como propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é assim, parte integrante, substancial, da vida do homem e da sociedade.

Por outro lado, defende Luzuriaga (1985), a educação é componente tão fundamental da cultura quanto à ciência, a arte ou a literatura. Sem a educação, não seria possível a aquisição e a transmissão da cultura, sendo que esta constitui também uma das funções essenciais da educação.

No entanto, a educação, embora constitua elemento essencial e permanente da vida individual e social, não se realizou sempre da mesma forma, mas, ao contrário, varia conforme as necessidades e aspirações de cada povo em sua época. Do mesmo modo, a sociedade a que a educação se refere não constitui fenômeno estático, definitivamente constituído, mas em contínuas transformações, devido a isso a educação possui uma história, a saber, a história da mudança e do desenvolvimento que ela tem experimentado com o passar do tempo e a modificação da sociedade. Por outro lado, como assinala Luzuriaga (1985), a educação é parte da cultura e está também condicionada historicamente, variando conforme as características dos povos e da época. A história da educação é, assim, parte da história da cultura e estuda suas relações com a ação educativa.

Deste modo, é fundamental estudar a educação com base em seu contexto histórico geral para que se possa observar a simultaneidade entre as suas crises e as do sistema social. Aranha (1996) destaca que esta regularidade não deve ser compreendida apenas como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais, uma vez que as questões de educação são engendradas nas relações



que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Sob esta perspectiva, a educação não é um fenômeno neutro, mas é diretamente influenciada pelos efeitos da ideologia, por estar, na realidade, envolvida na política.

Os estudos acerca da história da educação enfrentam as mesmas dificuldades que perpassam a historiografia geral, relacionada às fontes documentais e a interpretação crítica dessas fontes. Além disso, há ainda o agravante de que os trabalhos no campo específico da pedagogia são recentes e escassos.

Apenas no século XIX, os historiadores sentiram o interesse em reconstruir a história da educação de forma sistemática e exclusiva. Não obstante, conhece-se melhor a história da pedagogia, ou das doutrinas pedagógicas, do que propriamente das práticas efetivas de educação.

Para Saviani (2012), verifica-se na história da educação no Brasil um fenômeno caracterizado pela hipertrofia da primeira palavra da locução, sendo que esta acaba por não ser compreendida, porquanto seu significado não é explicitado claramente. Com isso, a história acaba sendo absorvida no sentido tradicional de sequência de fatos ou sequência de ideias, resumindo-se a uma mera cronologia que não explica o processo histórico concreto.

Para que se possibilite a compreensão da história, é necessário examinar a base material da sociedade cuja história se está reconstituindo. Tal procedimento pressupõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de história da educação, mas implica em investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se pretende entender, uma vez que esse é o processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

Em suma, o conhecimento da história da educação é fundamental para que a procura dos meios adequados torne o projeto de mudança da educação realizável. Em outras palavras, esse conhecimento é capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista o objetivo de descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica.

## 1.2 Educação na história mundial

Desde os povos primitivos, sempre existiram formas de educação ou transmissão do conhecimento cultural. Apesar de as sociedades primitivas e tribais serem essencialmente míticas e de tradição oral, o que dificulta a investigação acerca da história de seu processo educativo pela escassez de fontes, pode-se afirmar que as crianças aprendiam por meio da imitação dos gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias rituais.

Neste sentido, Luzuriaga (1985) ressalta que nada se sabe diretamente da educação dos povos primitivos, apenas se pode realizar determinadas inferências com base nas sociedades tribais atuais que, de certo modo, são semelhantes àquelas que há muito as precederam.

Era essencialmente uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos, adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, as crianças aprendiam as técnicas elementares indispensáveis à vida, tais como caçar, pescar, praticar a agricultura e o pastoreio e as práticas domésticas.

Conforme Luzuriaga (1985), tratava-se da educação por imitação, ou melhor, por coparticipação nas atividades vitais. Com isso, aprendiam os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças e, sobretudo, a linguagem, que é seu maior instrumento educativo.

Nas sociedades tribais atuais, ainda persiste essa prática educativa, sendo que a formação é integral, pois abrange todo o saber da tribo e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade. O conhecimento mítico imprime uma tonalidade especial à educação, visto que os relatos aprendidos não são propriamente históricos, no sentido da revelação do passado da tribo. Diferentemente, o mito é atemporal e conta o ocorrido nos primórdios.

A antiguidade oriental, envolvendo a sociedade chinesa, hindu, egípcia e hebraica, é caracterizada por uma educação tradicionalista, sustenta Aranha (1966). Embora tais civilizações apresentem inúmeras diferenças, todas impõem governos despóticos de caráter teocrático, em que o poder absoluto do rei ou do imperador se sustenta na crença em sua origem divina. Essa forma de

organização política as torna tradicionalistas apegadas ao passado e resistentes às mudanças.

Outro traço comum entre estas sociedades é a invenção da escrita. Esse fato não está dissociado do aparecimento do estado, uma vez que a manutenção da máquina estatal pressupõe uma classe especial de funcionários capacitados para exercer as funções administrativas e legais cujo registro é essencial.

Nas civilizações orientais, não existem propostas propriamente pedagógicas, sendo que as preocupações com a educação transpassam os livros sagrados que oferecem regras ideais de conduta e orientação para o enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos e morais. Por serem conservadoras, essas sociedades tradicionalistas têm o objetivo de transmitir os costumes de forma duradoura e evitar a transgressão das normas.

Enquanto nas sociedades primitivas e tribais o conhecimento era algo acessível a todos, nas civilizações orientais o conhecimento deixa de ser difuso em decorrência da criação de segmentos privilegiados, excluindo-se a população, formada por lavradores, comerciantes e artesãos, do acesso ao saber das classes dominantes.

Para Karl Schmidt apud Luzuriaga (1985), o maior valor da educação hindu compreende a valorização e apreciação do mestre: o reconhecimento da importância e elevação do magistério encontrou apogeu na Índia. A devoção do aluno ao mestre não se desenvolveu em nenhuma parte do mundo de forma tão sistemática e intensa como na Índia. Já a educação, como prática pedagógica reflexiva, surgiu na Grécia Antiga. É da cultura grega que deriva, em grande, parte a educação e pedagogia que se tem hoje.

Ao contrário dos povos da antiguidade oriental que não dispunham de uma reflexão especialmente direcionada para a educação, porque este saber e esta prática estavam vinculados às tradições religiosas recebidas dos ancestrais, na Grécia clássica, as explicações predominantemente religiosas são substituídas pelo uso da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina.

Com isso, emerge a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, não do herói submetido ao destino, mas do cidadão, afirma Aranha

(1996). O cidadão, por sua vez, deixa de ser o depositário do saber da comunidade para se tornar o que elabora a cultura da cidade. A ênfase até então atribuída ao passado é redirecionada para o futuro.

Foi na Grécia que surgiram os primeiros educadores profissionais, denominados de sofistas. Conforme Luzuriaga (1985) são eles os primeiros professores, os primeiros educadores profissionais conscientes da história.

Os sofistas empregaram a atividade docente como professores ambulantes na segunda metade do século V a.C., no momento da grande transformação social e política de Atenas, quando essa se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático. Os sofistas, oradores persuasivos por excelência, adquiriram um descrédito em decorrência de serem contra a educação tradicional, recebendo retribuição pelo ensino que prestavam. Sócrates e Platão manifestaram-se constantemente contrários às práticas educativas desempenhadas pelos sofistas. Sócrates pode ser considerado o primeiro grande educador, uma vez que desenvolvia a atividade educativa por intermédio da conversação, entretanto não fez da educação uma profissão remunerada.

O grau de consciência atingido pelos gregos não havia ocorrido até então em nenhum outro lugar. A nova concepção da cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais. Os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que fosse capaz de desenvolver o processo de construção consciente, permitindo que o homem se constituísse de forma correta e sem falhas.

Contudo, é importante ressaltar que no longo período que sucede entre os tempos heroicos até o helenismo, o ideal grego de educação sofre significativas alterações. Apesar de o cuidado com o corpo ser uma constante, inicialmente atribui-se ênfase à habilidade militar do guerreiro. Em seguida, o cidadão da polis frequenta os ginásios, onde a educação é predominantemente física e esportiva, e, por fim, os assuntos de literatura e retórica vão adquirindo prioridade.

A Grécia é, enfim, o berço das primeiras teorias educacionais, fecundadas pelo embate de tendências pluralistas. Após as inovações dos sofistas,

Isócrates passa a ter atuação fundamental, acirrando a disputa polêmica sobre a educação com Sócrates, Platão e Aristóteles.

Assim, para Platão (2002), a educação consiste em um instrumento para desenvolver no homem tudo o que implica sua participação na realidade ideal, definindo sua essência verdadeira, embora ela esteja asfixiada por sua existência empírica. A educação, por meio do método dialético, propicia a conversão da alma, procurando os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em conceder a visão ao órgão da alma, pois este já a possui, mas como ele está disposto de forma incorreta e não olha para onde deveria, a educação é o meio para corrigir essa disposição equivocada.

Comparando a educação grega com a que foi desenvolvida na Roma Antiga, têm-se algumas semelhanças: ambas são sociedades escravistas, nas quais o trabalho manual é desvalorizado, enquanto o intelectual é privilégio da aristocracia. Por conseguinte, os educadores procuram formar o homem racional, capaz de pensar coerentemente e de se expressar de modo convincente.

Entretanto, enquanto na Grécia prevaleciam duas vertentes educativas, quais sejam: a platônica e a desenvolvida com base na retórica dos sofistas, em Roma, a reflexão filosófica não merece atenção de forma tão sistemática. A utilização da filosofia na sociedade romana resumiu-se aos assuntos éticos e morais, influenciados pelos pensadores estoicos e epicuristas do período helenístico.

Os romanos adotaram uma postura mais pragmática em relação à educação, voltada para as necessidades do cotidiano, para a ação política, e não para a contemplação e teorização do mundo, fazendo prevalecer a retórica sobre a filosofia.

Conforme Luzuriaga (1985), o maior dos pedagogos romanos foi Quintiliano, cujas ideias possuem caráter literário, com fundo moral e cívico, mas ninguém antes dele havia dado tanta importância ao conhecimento de psicologia em educação. Sua descrença na filosofia pode ser explicada pelas circunstâncias de seu tempo, contrárias a ela, dados o descrédito de seus cultores e a falta de liberdade que reinava para expressão das ideias.

Em suma, na educação romana, podem ser distinguidas três fases: a latina original, de natureza patriarcal; posteriormente, a influência do helenismo é criticada pelos defensores da tradição; por fim, dá-se a fusão entre a cultura romana e a helenística, que já supõe elementos orientais, mas eleva a supremacia dos valores gregos.

Passando para a Idade Média, percebe-se que a educação passa a ser diretamente influenciada pela Igreja. É no início desse período, com a decadência do Império Romano, que surge a patrística, filosofia dos Padres da Igreja. A Patrística se caracteriza pela intenção apologética, ou seja, de defesa da fé e conversão dos não-cristãos. A exposição da doutrina religiosa propõe-se a harmonizar a fé e a razão, a fim de compreender a natureza de Deus e da alma e os valores da vida moral (ARANHA, 1996).

Durante o período medieval, de acordo com Aranha (1996), não foi possível encontrar propriamente pedagogos, no sentido estrito da palavra. Aqueles que refletem sobre as questões pedagógicas o fizeram movidos por outros interesses considerados mais importantes, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação emerge como um instrumento para um fim maior, qual seja: a salvação da alma e a vida eterna.

Predomina, durante este período, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. Portanto, há um modelo de homem, uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus. Baseiam-se nos ideais ascéticos, distantes dos prazeres e das preocupações terrenas, com o objetivo de atingir a mais alta espiritualidade.

Outra característica do pensamento medieval é o seu excessivo formalismo, que decorre do distanciamento do vivido e o abuso da lógica nas disputas metafísicas. Além disso, o racionalismo dedutivo é valorizado pelo seu rigor, desprezando-se a indução, que, no entanto, favorece a descoberta e a invenção. Quanto às técnicas de ensinar, o modo de pensar rigoroso e formal cada vez mais determina os passos do trabalho escolar.

Já no final da Idade Média, com a expansão do comércio e por influência da burguesia, começam a soprar novos ventos, orientando os rumos da ciência,

da literatura e da educação. Assim, por meio do realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina, anuncia-se o período humanista que se aproxima.

Com o Renascimento, emerge uma nova imagem do homem, sendo que o interesse pela educação aumenta de modo substancial: proliferam-se os colégios e manuais para alunos e professores. Nas palavras de Aranha (1996), educar-se se torna questão de moda e uma exigência, segundo a nova concepção de homem.

Enquanto a nobreza continua a ser educada por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia emergente querem educar seus filhos e os encaminham para a escola, no intento de prepará-los melhor para a liderança e administração da política e dos negócios. Já os segmentos populares, em geral, continuam a não ter seus interesses pela educação levados em consideração.

A meta da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. A fim de proteger as crianças de “más influências”, a escola adquire uma hierarquia que submete as crianças a uma severa disciplina, incluindo os castigos corporais.

No entendimento de Aranha (1996), o Renascimento é um período de contradições típico das épocas de transição. Com o enriquecimento da classe burguesa, esta passa a assumir padrões aristocráticos e aspira a uma educação que permita formar o homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-latinas e de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida.

Embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica que prevaleceu durante o período da Idade Média, essa sociedade mantém-se fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande maioria popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos.

Na Idade Moderna, as contradições que indicam a passagem da visão aristocrática da nobreza feudal para um mundo que se constrói com os valores burgueses refletem também na educação. Por um lado, existe a aspiração de uma pedagogia realista e, em alguns casos, até universal. Por outro lado, para

além das discussões dos filósofos e teóricos da educação, de modo geral, as escolas continuam efetivando uma educação conservadora, predominantemente nas mãos dos jesuítas.

No entanto, é importante reconhecer o nascimento de uma escola tradicional, que ganha corpo no século XIX. Esse modelo de escola engloba noções de organização do conhecimento, emprego racional do tempo de estudo, noção de programa, cuidado com o material didático, valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem, etc.

Entretanto, com Rousseau (século XVIII), já se possui uma percepção mais aguda de questões que, atualmente, são denominados de problemas existenciais, numa recusa à submissão aos valores eternos e aos dogmas tradicionais.

Já o século das luzes (século XVIII) expressa o ideal liberal da educação, com base no pensamento controvertido de Rousseau, o qual propõe uma educação por meio do desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança. Essas ideias influenciaram as mais diferentes correntes, sobretudo as tendências não-diretivas, no século XX.

No século XIX, continuou a persistir a tendência individualista, própria do liberalismo, entretanto surgiram preocupações evidentes com fins sociais da educação e a necessidade de se preparar a criança para a vida em sociedade. Passou-se a ressaltar a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação, o que aumentou o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas.

Também se passou a aplicar a psicologia da educação, no intento de elaborar um método de ensino adequado, fundamentado na compreensão da natureza infantil.

Um dos fatos que marcam a educação no século XIX está relacionado à expansão das escolas públicas, uma vez que o Estado passa a assumir cada vez mais o encargo da escolarização. Com isso, a educação se nacionaliza e surge o interesse de formar o cidadão, destacando-se a necessidade da educação integral e politécnica e a de democratizar o ensino. Outro fator importante é a atenção dada à educação elementar, contrária à tendência até então voltada para o nível secundário e superior.



Em relação ao século XX, Aranha (1996) sustenta que é difícil realizar uma síntese, visto que o período ficou marcado por transformações tão intensas que se desenvolveram em um rebojo de ambiguidades e perplexidades. O contexto histórico deste século é caracterizado por mudanças econômicas, políticas e morais profundas, como a disputa entre os movimentos socialista e capitalista. Não obstante, ainda neste período, o modelo da escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a escola nova até as mais contemporâneas teorias construtivistas.

A educação ganha uma nova roupagem e é vista como uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola. A educação é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Para Durkheim, a educação teria como função substancial transmitir o legado sociocultural de um determinado contexto, tendo como resultado um processo de socialização que possibilitaria a constituição do que ele denomina de “ser social”.

A pedagogia de Dewey é referência para compreender as alterações no pensamento e na prática do campo educacional do século XX. Sua proposta de educação, teoria da experiência, problematiza o modelo escolar tradicional predominante na época, colocando a criança no centro do processo pedagógico.

Contudo, de acordo com Aranha (1996), além das tentativas de mudanças metodológicas, é a própria instituição escolar que se acha em crise, pois o próprio modo de pensar, sentir, agir do homem contemporâneo é o que está em questão. Tal constatação conduz à reflexão acerca da necessidade de profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar.

A mudança de paradigma na educação é uma realidade atual, pois se busca cada vez mais uma educação permanente, voltada para a prática da interdisciplinaridade.

### **1.3 História da educação no Brasil**

A educação no Brasil, inicialmente, esteve sob responsabilidade dos jesuítas, os quais iniciaram o processo de criação de escolas elementares, secundárias, 80 semiários e missões logo após, sua chegada no ano de 1549. Eles permaneceram no controle educacional até o ano de 1759, quando foram expulsos do país pelo marquês de Pombal.

Durante este período, os jesuítas promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. Embora os moradores recebessem formação rigorosa e orientação segura, enfrentaram sérios desafios para se adaptar às exigências locais.

Os jesuítas, por mais que se considere admirável sua coragem, empenho e boa-fé na realização de sua missão, iniciaram o marcante processo de desintegração da cultura indígena. Impuseram aos índios a admissão de outros valores, de uma cultura diferente, imprimindo o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e, por conseguinte, na tradição religiosa do ensino que perdurou até a República.

No século XVII, percebe-se um profundo fosso entre a vida na colônia e a vida na metrópole, em decorrência das intenções de exploração de Portugal no Brasil. Esse fosso também se percebe no campo educacional, pois, enquanto na Europa estabelecia-se a contradição entre o ideal da pedagogia e o modo conservador, no Brasil, a atuação da Igreja foi muito mais forte e duradoura.

Com a expulsão dos jesuítas, agravou-se ainda mais o panorama do analfabetismo e aumentou a precarização do ensino em virtude da demora da reforma pombalina. Aranha (1996) ressalta que a elite colonial se preparou nesta época, de modo predominantemente intelectual e universalista, distanciada, portanto, das principais conquistas científicas da idade Moderna e do trato dos assuntos e problemas da realidade imediata. Deste modo, durante o longo período do Brasil colônia, aumentou consideravelmente a distância que separa os letrados e a grande maioria da população analfabeta.

No período imperial, cresce as contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolida o modelo agrário-comercial e desenvolve as primeiras tentativas de industrialização. Quanto à educação, ainda não há o que poderia ser

chamado de uma pedagogia brasileira, sendo que prevalece uma atuação irregular, fragmentária e quase nunca com resultados satisfatórios. Mantém-se, assim, o privilégio de classe, valorizando ensino superior em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico.

A evolução das práticas pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Conforme Ghiraldelli Jr. (1992), esses movimentos são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O entusiasmo pela educação resumiu a ideia de expansão da rede escolar para alfabetizar o povo. Já o otimismo pedagógico insistiu na ideia de otimização do ensino, isto é, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Ambas as visões possuem uma substância histórica relacionada à realidade social do país.

Na Primeira República, a educação sofre transformações que estão ligadas às necessidades de configuração social e econômica. Embora tenham sido desenvolvidos debates pelos escolanovistas, propondo novas reformas, persistiu o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental. Um fator positivo desta época foi a expansão considerável do ensino por meio da ampliação da oferta de escolarização.

Para Rousseau, o homem é bom por natureza, é a sociedade que o corrompe. O autor criticava a educação jesuítica e condenava os métodos baseados na repetição e memorização. Para ele, os alunos deveriam aprender pela experiência e partindo do seu interesse. Rousseau sistematizou uma nova concepção de educação, depois chamada de Escola Nova.

Já na Segunda República, emergem projetos de renovação do ensino público, com a implantação do ideário escolanovista: os ginásios e colégios vocacionais, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, os pluricurriculares, o Grupo Experimental do Lapa, etc. Adquirem importância as ideias de Paulo Freire, sendo que sua contribuição não se situa apenas no campo da educação de adultos. Os fundamentos de sua pedagogia permitem a aplicação

dos conceitos analisados em uma amplitude maior, isto é, na própria concepção de educação.

Com a implementação da ditadura militar, a educação passou a ser seriamente controlada. Os movimentos estudantis foram duramente reprimidos durante este regime. É realizada uma reforma tecnicista na educação, que resulta da tentativa de aplicar à escola o modelo empresarial, o qual tem por base a racionalização própria do sistema de produção capitalista.

Por meio do advento da Nova República, os estudiosos da educação desenvolvem a pedagogia teórico-crítica, no intento de reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade. Em suma, de acordo com Aranha (1996), cabe ao Estado o cumprimento de suas obrigações, por meio do estabelecimento de uma política educacional coerente, a valorização do professor e a escola gratuita para todos.

#### **1.4 A Educação no contexto da pandemia da covid-19**

A covid-19 trouxe ao mundo múltiplos efeitos nos mais específicos âmbitos das sociedades. Com a pandemia, inúmeros processos se modificaram e/ou se (re)adaptaram. Tratava-se do “novo normal”, como vinha sendo chamado nas mídias. Entretanto, existem aspectos afetados pela pandemia que não necessariamente são novos, mas que estão encarando desafios distintos. Face ao exposto, já vítima de muitas dificuldades, a Educação é um desses pontos de relevância que merecem ser cuidadosamente estudados em seus mais minuciosos detalhes.

Cabe ressaltar que esta não é a primeira vez que as sociedades globalizadas e ocidentalizadas pelo imperialismo colonial sofrem com uma pandemia. No século passado, e mesmo no início deste milênio, deparamo-nos com os efeitos de pandemias e epidemias que mataram milhares de pessoas, como é o caso da gripe suína e da gripe espanhola, por exemplo, (GOULART, 2005; MACHADO, 2009). Ainda assim, não existe preparo para lidar atualmente com essa nova situação que cresceu consistentemente com o passar dos dias.

O desafio de pensar educação em tempos de pandemia faz-se ao pensar uma política pública de enfrentamento a desigualdade social, colocando, assim, o governo em ação. É necessário compreender o contexto atual para, dessa maneira, chegar a decisões para selecionar e aprovar ações conforme os desafios do contexto social atual em meio a pandemia do novo coronavírus e seu impacto econômico, social e político. Considerando a perspectiva de política pública, pode-se afirmar que:

Reside na área de políticas públicas, portanto, a função de compreender a ampla atribuição dos Estados e os tipos de intervenções na sociedade, seja na economia, seja na provisão de serviços públicos. A crise mundial tem revelado que modelos de Estados de bem-estar, com suas distintas formas de cobertura, importam sobremaneira nas formas como os governos têm enfrentado e mitigado a pandemia. (MADEIRA et al., 2020, p.1)

Nesse contexto, o foco no interesse e a forma como foi conduzida a política pública pelo governo é o que se considera mais importante. Deve-se enfatizar que política pública e política social são multidisciplinares. No que tange a perspectiva conceitual sobre política pública, faz-se como área completa, práxis ao ser ação/reflexão de um governo propondo melhorias.

Assim, o estado democrático de direito deve ter como objetivo o enfrentamento da desigualdade social e qualidade devida aos sujeitos em contexto de vulnerabilidade social neste período pandêmico e também pós-pandêmico, reforçando medidas de combate a exclusão e a extrema pobreza.

Nessa perspectiva, as propostas para garantia da educação e qualidade de vida da população devem ser efetivadas através de programas e ações que promovam políticas que garantam esses direitos, solucionando demandas problemáticas em meio a uma pandemia.

Segundo Souza (2006), políticas públicas são efetivadas através de planos, projetos e programas, pesquisas, bases de dados ou sistemas de informação, colocadas em ação por meio da implementação, submetidas a acompanhamento e avaliação para garantir que seja efetivada conforme interesse público.

Portanto no cenário de pandemia do novo coronavírus que marginalizou e

excluiu sujeitos escolares, negando a eles o acesso à educação, constatou-se que existe uma necessidade de uma política global de enfrentamento a desigualdade social. Além de tudo isto, a pandemia do coronavírus trouxe outros problemas como: o isolamento social, escolas fechadas, aulas suspensas e ensino remoto emergencial.

#### **1.4.1 O ensino remoto emergencial como ferramenta de continuação da educação**

A comunicação é um dos elementos mais importantes no processo ensino-aprendizagem, sendo ela a ferramenta que transmite a metodologia do professor a partir da forma como ele conduz sua aula, tornando-se um ambiente de motivação ou não. Permite que o aluno se expresse, contextualize suas vivências com os saberes escolares, construindo e fomentando a relação professor-aluno, escola-comunidade, reconhecendo como um elemento necessário ao ambiente escolar. Diante da tipicidade de 2020, provocada pela pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-COV2, fenômeno mundial de características distintas por sua proporção, velocidade de crescimento, abalo no estilo de vida da população e nos serviços de saúde e educação, foi necessário recorrer ao acesso a muitas informações em tempo reduzido.

A pandemia do coronavírus forçou a educação mundial a utilizar a comunicação tecnológica como recurso para manter o processo de ensino-aprendizagem a partir dos canais de comunicação online, síncrona e assíncrona. Se antes havia resistência em utilizar essas tecnologias no entorno escolar por parte dos professores, com a chegada da pandemia eles precisaram se capacitar de forma emergencial para que a educação não sofresse interrupção.

Mas quais são as principais dificuldades do ensino remoto emergencial na escola pública e privada? Antes, precisamos esclarecer que ensinar remotamente não é a mesma coisa que ensinar a distância, embora os dois tipos de ensino façam uso da tecnologia para chegar até os agentes do processo. O ensino remoto usa plataformas que são abertas e disponíveis a todo se o seu objetivo não é meramente educacional, diferente do ensino a distância (EAD), que faz uso de uma plataforma específica apenas para aquele fim.

O ensino remoto exige desafios e adaptação, no sentido de criar uma rotina de estudos para os alunos no ambiente que não é a escola e onde não há socialização; para os professores os desafios são lidar com a tecnologia e a adaptação a nova rotina de trabalho. O quadro abaixo distingue bem a diferença entre as modalidades e ainda acrescentamos a Educação Domiciliar, muito difundida neste período:

**Quadra 2 —Modalidades de ensino**

Educação a Distância	O Ensino a Distância tem previsão legal e oferta em plataforma moodle próprias e público específico.
Ensino Remoto Emergencial	O Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias foi proposto para um momento emergencial, como a Pandemia da Covid-19.
Educação Domiciliar	A Educação Domiciliar tem respaldo legal e se aplica em situações em que a oferta do ensino e dos conteúdos são ministrados pela família.

Fonte: Elaborado pela Autora

Mas quais são as competências necessárias do professor no ensino remoto emergencial? Para Garcia et al. (2020, p. 4),

Do ponto de vista didático, o professor, ao ensinar remotamente, enfrenta o mesmo desafio do ensino convencional, em sala de aula presencial. Nesse sentido, cabe a (o) professor (a) organização didática do ensino, que compreende: Apresentar o conteúdo. Definir objetivos da aprendizagem. Propor atividades de avaliação.

Assim sendo, em relação ao caráter didático-pedagógico, o professor domina a situação, já que os desafios são semelhantes aos encontrados nas aulas presenciais, mas uma adaptação ao novo contexto é necessária. Um grande desafio é trabalhar com as competências digitais de comunicação, avaliar suas habilidades iniciais com as novas ferramentas, e buscar a superação das dificuldades apresentadas.

Alguns documentos elaborados para guiar as ações da educação brasileira e suas respectivas datas de publicação podem ser citados, como a Nota de Esclarecimento do CNE(Conselho Nacional de Educação), de 18 de março de 2020, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020<sup>4</sup>, de 1º junho de 2020, e o Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 03 de agosto de 2020. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 e o Parecer CNE/CP nº 11/2020 trazem em seus textos partes e esclarecimentos referentes aos outros documentos citados, sendo assim esmiuçá-los foi a escolha feita no momento da produção dessa reflexão.

O Ministério da Educação (MEC), em 1º de junho de 2020, homologou parcialmente o Parecer (pronunciamento por escrito) CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) nº 5/2020, elaborado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 28 de abril de 2020, que traz um conjunto de diretrizes que tratada reorganização do calendário escolar e das possibilidades de aceitação das aulas não presenciais como meio de cumprimento da carga horária mínima exigida para o ano letivo de 2020. A seguir, alguns pontos abordados no texto do documento:

- A Medida Provisória nº 934/2020, excepcionalmente, flexibilizou a

---

<sup>4</sup>Em 09 de julho, foi publicado o Parecer CNE/CP Nº 9/2020 com adendos no item “**Avaliações e exames no contexto da situação de pandemia**” do Parecer CNE/CP nº 5/2020, devido à avaliação de generalização sobre o assunto, segundo o documento.



exigência de número mínimo de dias letivos (200 dias), desde que se cumpra a carga horária mínima anual (800h para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), estabelecida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira);

- De acordo com a LDB, algumas formas de cumprimento das horas mínimas seriam: reposição presencial após esse período, realização de atividades não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais), ampliação da carga horária, após o retorno, com atividades não presenciais com uso ou não das tecnologias digitais;

- Segundo a Nota de Esclarecimento do CNE, é de responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino, por sua autonomia, respeitando as leis e normas nacionais, e do sistema no qual estão inseridos, a gestão do calendário letivo e as formas de organização, realização e reposição das atividades acadêmicas e escolares. Há de se considerar também as condições e limitações das redes de ensino, assim as alternativas de atividades pedagógicas não presenciais podem ser mediadas por tecnologia digital ou não. Exemplos: plataformas virtuais e redes sociais, programas de televisão ou rádio, adoção de materiais impressos com explicações aos alunos e responsáveis;

- O parecer apresenta orientações desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo todas as modalidades de ensino. Faremos menção aqui sobre a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) - Anos Iniciais / Finais, Ensino Médio e Ensino Superior;

- De acordo com a LDB, algumas formas de cumprimento das horas mínimas seriam: reposição presencial após esse período, realização de atividades não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais), ampliação da carga horária, após o retorno, com atividades não presenciais com uso ou não das tecnologias digitais.

Na Educação Infantil, foi sugerido que as instituições escolares elaborassem orientações / sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades pedagógicas sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social. Vale lembrar que a avaliação nessa etapa é para fins de acompanhamento e não de promoção, assegurando a

progressão da criança na escola. Sobre a reposição da carga horária, o documento aponta algumas dificuldades possíveis, conforme menciona o artigo 31 da LDB, que delimita a frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória como uma possibilidade real de flexibilização para reorganização do calendário da Educação Infantil, ainda que de forma mínima.

Nos Anos Iniciais, é apontada a importância de uma boa estruturação para que se atinja a aquisição e a consolidação das habilidades básicas do ciclo de alfabetização, sugerindo que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanhamento da resolução de atividades pelas crianças, mas, nas soluções propostas, deve estar claro que os pais irão apenas mediar as atividades, e não substituir o papel do(a) professor(a), ou seja, as atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária.

É necessário fazermos observações quanto as duas modalidades mencionadas: a Educação Infantil e os Anos Iniciais. A primeira tem um “universo peculiar”, onde, no Distrito Federal, é proposto o trabalho com Campos de Experiências. É o momento de correr, pular, sentir, brincar, sendo um desafio para o professor mediar este aprendizado por meio do Ensino Remoto Emergencial. Na segunda modalidade e talvez a mais importante na vida acadêmica do estudante, o professor se vê diante de outro desafio: alfabetizar por meio tecnológico.

Nos Anos Finais e no Ensino Médio, as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço. Neste sentido, sugere-se: elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas online, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades online síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades online assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes online ou por

meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas; e utilização de mídias sociais de longo alcance (Whatsapp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

No Ensino Superior, já há uma tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância, porém foi sugerido: restabelecer a oferta de aulas presenciais de forma gradual, e em paralelo ao processo de reposição; adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais; adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, TCC e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias, regulamentar as atividades complementares, de extensão e o TCC; organizar o funcionamento de seus laboratórios e atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local; adotar atividades não presenciais de práticas e estágios especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores, extensíveis aos cursos de ciências sociais aplicadas em geral, informando e enviando à SERES/MEC ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada os cursos, etapas, metodologias adotadas e recursos de infraestrutura disponíveis ao uso e à interação a distância, supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis; definir a realização das avaliações de forma remota; adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo ou que sejam do grupo de risco; organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial implementar tele-trabalho para professores e colaboradores; proceder o atendimento ao público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades públicas; divulgar a estrutura de seus processos seletivos de forma remota totalmente digital; reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso; realização de atividades online síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades online assíncronas de acordo com a

disponibilidade tecnológica; realização de testes online ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas; utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos.

As avaliações e exames nacionais e estaduais deveriam considerar as ações de reorganização do calendário de cada sistema de ensino para a elaboração dos cronogramas, garantindo uma avaliação equilibrada e equitativa. Sugere-se também que sejam criados diferentes instrumentos de avaliação que auxiliem o trabalho dos professores. O Parecer CNE/CP nº 09/2020 acrescenta a esse item a importância de assegurar a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

Sobre as diretrizes da reorganização do calendário escolar, de maneira mais específica, o documento traz algumas considerações em nível nacional, como:

- O fato de as suspensões das aulas serem definidas por cada estado e município resultará em diferentes situações de reposição;
- Qualquer limitação feita na reposição/ajuste do calendário será aplicada tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Para o cumprimento da carga horária mínima, deve ser feita a reposição de forma presencial, quando possível. Deve ser realizado o cômputo da carga horária em atividades não presenciais, enquanto persistirem as restrições sanitárias, e o cômputo da carga horária em atividades não presenciais, feitas concomitantemente com as presenciais, no retorno. A reposição presencial pode acontecer no contraturno, em dias não letivos, e até estender-se para o ano seguinte, devendo considerar que há impossibilidades para alguns sistemas de ensino.

Para o retorno presencial, são apontados itens como: o calendário deve assegurar formas de alcance dos objetivos e competências de aprendizagem dos estudantes de acordo com a BNCC; a possibilidade de um retorno gradual; a segurança sanitária das escolas; a inclusão no calendário de espaços para um plano de acolhimento e reintegração social de professores, alunos e famílias; a avaliação diagnóstica dos alunos; a organização de programas de revisão e a

garantia de critérios e mecanismos de avaliação para o final de 2020. Ademais, é importante quando o documento afirma que devem ser considerados períodos de intervalos para a recuperação física e mental dos professores e estudantes, ainda que curtos;

Na conclusão, ressalta-se que as diferenças dos sistemas e locais devem ser respeitadas e que as orientações dadas no documento devem ser tomadas como sugestões. Inovação e criatividade são importantes para apresentar as soluções mais adequadas às diferentes realidades. O que deve ser levado em conta são os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades durante esse período remoto.

O parecer CNE/CP nº11/2020 tratadas “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia”. Para isso, seu conteúdo conta com a ratificação do texto do Parecer CNE/CP nº5/2020, com percentuais de pesquisas mais atualizadas sobre a realidade da educação na pandemia, e com exemplos e orientações das experiências internacionais no retorno às atividades presenciais.

Sobre o último conteúdo, é válido o compartilhamento de um quadro que resume os modelos de retorno às aulas presenciais referentes às experiências internacionais, apresentada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

**Quadro 3— Planejamentos de aulas**

<b>PLANEJAMENTO DE AULAS</b>	
<b>Modelos de Retorno</b>	<b>Ensino e Conteúdos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intermitente</b> - presencial em alguns dias;</li> <li>• <b>Alternado</b> - grupos alternando frequência presencial;</li> <li>• <b>Excepcional</b> - somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto);</li> <li>• <b>Integral</b> - retorno de todos os alunos;</li> <li>• <b>Virtual</b> - casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente);</li> <li>• <b>Híbrido</b> - utilização demais de uma estratégia de retorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social;</li> <li>• Formação e orientação para professores;</li> <li>• Orientação aos pais;</li> <li>• Orientação para elaboração de aulas e atividades: presenciais / online.</li> </ul>
--	--

Fonte: BRASIL, 2020

Ainda nesse parecer, é importante expor algumas recomendações gerais dadas aos sistemas de ensino a respeito da volta às aulas, tais como: coordenação e cooperação de ações entre os níveis de governo; estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares; coordenação territorial (estados, municípios, sistemas de ensino e escolas devem criar protocolos e regras a serem observadas); planejamento e estabelecimento do calendário de retorno; comunicação, formação e capacitação de professores e funcionários; acolhimento; planejamento das atividades de recuperação dos alunos; flexibilização acadêmica (a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, assim como a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos);

coordenação do calendário de 2020-2021; flexibilização regulatória (revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar) e flexibilização da frequência escolar presencial.

O Parecer CNE/CP nº 11 foi homologado parcialmente no início do mês de agosto, deixando de homologar o item 8 do texto sobre as “Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial”, submetido ao reexame pelo Conselho Nacional de Educação.

A pandemia trouxe desafios ainda maiores à educação. Os gestores e professores começaram a planejar, em um curto espaço de tempo, novos modelos de educação necessários para atender às exigências do momento. Em alguns casos, durante esse tempo de preparação, as aulas foram dadas como suspensas, em outros as férias e feriados possíveis foram antecipados na tentativa de obter um tempo razoável para estruturar planos de viável execução.

Os desafios estavam e estão espalhados por toda parte. Mencionando alguns, têm-se: as desigualdades de acesso às tecnologias, as diferenças na aprendizagem dos alunos, a vulnerabilidade infantil e o uso das tecnologias digitais pelos docentes.

O primeiro deles não é nenhuma novidade: o combate às desigualdades. A pandemia e as estratégias de continuar a educação de modo remoto acentuaram ou enfatizaram ainda mais as desigualdades de acesso aos recursos de tecnologias digitais, ao lançar mão de uma das facetas do ensino a distância, as aulas online.

A dificuldade de acesso às aulas online é maior para os estudantes do ensino público, que geralmente têm condições socioeconômicas menos favoráveis quando comparados aos alunos do ensino privado, mas isso não é uma regra. O fato de existirem famílias com dois, três ou mais filhos em idade escolar e apenas um aparelho de acesso às aulas, ou, em outros casos, sem uma boa conectividade (internet) ou nenhuma, tornaram-se empecilho a essa estratégia educacional. Partindo do pressuposto de que a desmotivação dos alunos já era um fator presente entre os desafios da escola, nota-se que frente ao contexto de pandemia, essa realidade, dentre outras, passa a ser apresentada ao mundo com

maior percepção junto aos desafios sociais e educativos expostos pela pandemia da covid-19.

É, portanto, fundamental que neste tempo de crise, estendendo-se também ao pós-crise, o professor, enquanto educador, fundamente seu trabalho considerando o ensejo emocional e social, assim como as ansiedades que permeiam a vida do aluno neste momento, promovendo uma humanização no ambiente escolar e a facilitação do desenvolvimento da autonomia do aluno, despertando-o no sentido de autodeterminar-se. Paradoxo à realidade de isolamento e distanciamento social impostos pela situação de pandemia, a educação exige interação humana e relação com o mundo. Os alunos em idade escolar, crianças e adolescentes, encontram na escola, enquanto estrutura física, um local oportuno para desenvolver suas relações interpessoais através da interação com o outro e das experiências concretas para, assim, estabelecer contato com as distintas culturas e conhecimentos, que vai muito além dos que estão estabelecidos no currículo formal da instituição, e consolidar o conhecimento, o que se faz fundamental na construção da aprendizagem significativa.

Para Ausubel (2000), a aprendizagem é significativa quando os conhecimentos passam a dar sentido ao saber e à prática para quem aprende. De acordo com sua teoria, ensinar significa criar situações que favoreçam a aprendizagem significativa, e o desempenho do docente é essencial para comprovação da aprendizagem significativa durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, o professor se perfaz numa figura de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem e na construção da aprendizagem significativa. A relação e interação professor-aluno é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem e, inclusive, para a redução dos problemas de aprendizagem.

De acordo com Saviani (2020), deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da



educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

Sabemos da importância da aprendizagem colaborativa, sobretudo no processo de aquisição da leitura e da escrita em que o aprendizado compartilhado, a partir da heterogeneidade dos educandos, faz com que uns aprendam com os outros, propiciando uma melhor desenvoltura dos sujeitos. Os agrupamentos produtivos defendidos por Piaget (1970), Vygotsky (2010) e Ferreiro (2004), por exemplo, é uma estratégia de aprendizagem muito relevante que envolve interação imediata entre os educandos, pois uma sala de aula é composta de crianças em níveis distintos de conhecimentos o que faz com que aprendam umas com as outras. A teoria sociocultural de Vygotsky fomenta que o desenvolvimento dos sujeitos se constitui nas relações sociais, desta forma, aprendemos necessariamente na interação com o outro.

Se a educação é um direito, uma situação de emergência não deve destruí-lo, especialmente para crianças e famílias em situações diversas de vulnerabilidade. Essa situação está aumentando as desigualdades sociais que já tínhamos. É necessário, portanto, pensar em todos. Nesta situação de emergência e confinamento, consideramos que as medidas tomadas deveriam ser menos engessadas, dessa forma é preciso flexibilizar o calendário escolar, propor atividades complementares e que aliem o envolvimento das famílias e da comunidade escolar, e que não contem como dias letivos. Não sabemos como será o futuro da educação, mas desejamos e gostaríamos que fosse outro do que aquele que estava sendo construído, calcado na exclusão.

O retorno à normalidade, do qual os estudantes em situações de vulnerabilidade e pobreza nunca fizeram parte, será impossível, porque o que está acontecendo conosco não nos levará a um retorno, mas a uma normalidade diferente e a ser construída. Muitos sistemas estão obcecados com notas e resultados, e não com a educação para uma vida decente. Mas agora é a hora de destacar os valores que estamos aprendendo, hoje é o momento de fazer ciência da educação.

A experiência da crise nos convida a repensar os tempos, espaços e recursos que temos e a função de apoio que a TV, o rádio, as redes sociais e as

TIC (Tecnologia da Comunicação) poderiam desenvolver sem perder o contato com o ambiente natural e social. Outra lição é que é preciso desacelerar, também na escola, dando tempo e respeitando os processos de ensino-aprendizagem de cada pessoa. É necessário também ressignificar os processos educativos, que são a apropriação de cultura, fruto da relação entre os sujeitos da educação. Podemos ainda aproveitar esse momento para fazer uma revisão completa da estrutura e do conteúdo do currículo escolar. Para que conteúdos interdisciplinares e transdisciplinares, de complexidade crescente e interconectados, sempre focados nas respectivas diversidades locais e sociais e na produção a partir da escola, tomem a centralidade da educação.

Esse conhecimento deve nos fornecer uma compreensão mais profunda do mundo e dos problemas da humanidade. É também uma oportunidade para energizar o diálogo, a conversa, o pensamento crítico como instrumentos pedagógicos básicos para a formação de pessoas autônomas, sujeitos em um processo permanente de produção de suas próprias vidas. É o momento de melhorar a dimensão relacional da educação por meio da experimentação da democracia, onde o diálogo e o acordo deliberativos são centrais. Assim, é impreterível fortalecer a comunidade e o senso democrático da escola, dando às famílias e aos estudantes o seu espaço de responsabilidade coletiva nos bens comuns da educação, tornando mais efetivos os atuais canais de participação e criando outros.

Precisamos repensar as políticas educacionais, protegendo e expandindo a escola pública e eliminando os processos de privatização, a partir das novas perspectivas sociais, a fim de garantir o papel dos cidadãos, garantindo o direito de todos à educação e à vida digna. É necessário também promover o compromisso no combate às discriminações dentro e fora da escola, com políticas antidiscriminatórias e promotoras das diversidades. Em primeiro plano, é preciso ser colocado o agora oculto e socialmente desvalorizado, com nossos professores como sujeitos, para que possam ter uma sólida formação cultural e pedagógica e para que sejam motor central da socialização, da criação de ambientes educacionais compartilhados e cooperativos. Entendemos que esses podem ser alguns dos elementos constitutivos do caminho pelo qual avançar em direção a

uma nova educação. Vamos dar uma solução positiva e construtiva ao que o atual sistema educacional vive em uma sociedade em situação de emergência.

### 1.5 Teorias do currículo

Temos uma percepção histórica em relação ao currículo a partir dos Jesuítas no Brasil com o *Ratio Studiorum*, a maneira como elaboramos este currículo de forma nacional e até regional. Nele, tínhamos o que conhecer, para que conhecer e como conhecer. Era um documento muito carregado por uma perspectiva moralista da fé cristã europeia, com fortes engajamentos da participação da igreja. Não era um currículo para a população, mas, sim, selecionado por algumas pessoas que tinham acesso a conhecimentos específicos e inacessíveis a grande maioria da população. Ainda temos esta perspectiva de conhecimentos selecionados para outros grupos de pessoas. Percebemos o quanto o currículo mexe com a estrutura da diversidade do conhecimento para todos e de que todos podem ter.

O próprio *Ratio Studiorum* traz características tradicionais, fragmentadas e sem flexibilidade. É como se separássemos da Bíblia os livros do Velho e do Novo Testamento como se eles não se integrassem. No Velho Testamento, temos a Lei de Moisés e, no Novo, as cartas de Paulo, mas não há conflito entre eles, pois a Lei de Moisés objetiva conduzir o homem a Cristo, o paradigma da humanidade, consoante o apóstolo aos gentios.

Era praticamente isso que fazia o Currículo Tradicional e o *Ratio Studiorum*. Ele tinha uma carga muito forte da igreja no modo de ensinar. O professor era a voz, era a pessoa que ensina e que tem autoridade máxima sobre os que estão abaixo dele sempre aprendendo. Não existe horizontalidade nas relações. Não há a perspectiva de que o estudante tem conhecimentos nem de que é preciso partir do que ele já sabe.

Na busca de outra escola, os jesuítas foram mandados embora pelo Marquês de Pombal, pois, ele não queria luta entre a Igreja e o Estado. Queria uma escola voltada para as questões científicas e humanísticas sem prescindir da visão moralista. Acontece que ele não tinha o que colocar no lugar do currículo

estabelecido e organizado na sociedade de então. E aí veio a questão: o que colocar no lugar de algo tão forte?

O currículo tradicional permanece, então, muito carregado de questões morais relacionadas ao ideário de sociedade da época, de segregação de pessoas, de desigualdades e da posição do professor como transmissor do conhecimento na promoção do ensino.

Outras teorias vêm chegando, como a Teoria Crítica e, hoje, a Teoria Pós-Crítica, na qual nosso currículo é embasado. No início do século XX, temos um cenário de indústrias, a Era das máquinas. A população precisa vender a sua força de trabalho e sua habilidade para manusear as máquinas. É preciso um mínimo de instrução para que a produção aconteça. É aqui que nasce a necessidade de o Estado pensar o currículo. Como trabalhar o conhecimento nesta proposta?

Então surge um “Currículo Mínimo” com os seguintes elementos: ler, escrever e contar. Este é o mais defendido por alguns nos dias atuais. Temos, no Distrito Federal, um Currículo Integrado desde 2014 e não conseguimos vivenciar a interdisciplinaridade que é uma das características desse currículo.

O que podemos pensar de propostas neste contexto de pandemia? É um contexto desafiador que exige perspectiva de competência e articulação intelectual. Algumas instituições educacionais já mostram a reorganização do tempo e dos espaços escolares quando pensam no sujeito que aprende e no sujeito que ensina e que também aprende.

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos.

Podem-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. A primeira vertente é a mais antiga e remonta a tempos em que o conhecimento não se separava da crença religiosa. O currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e

inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras, das quais o *Trivium*<sup>5</sup> e o *Quadrivium* são os exemplos mais clássicos porque formavam o conjunto das sete artes liberais ensinadas nas universidades da Idade Média. Os estudos começavam com aquilo que "disciplina" o pensamento: gramática, lógica e retórica, ou seja, ensinar a pensar e a expressar o pensamento de acordo com as regras da gramática.

O *Quadrivium* vinha em seguida e era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia, sendo que a última era o único "estudo das coisas" aceito pela academia medieval. Os estudos finalmente se completavam com a teologia. A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Sua didática é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender, motivo pelo qual ainda predomina em muitas salas de aula. Ao longo da história, o currículo centrado no conhecimento garantiu que o legado das várias gerações fosse assimilado, preservado e transferido para uma nova geração. A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola. Para as mais radicais, a educação escolar deve ser abolida porque é apenas transmissora de ideologia (APPLE, 2004) ou de arbitrários culturais (BOURDIEU & PASSERON, 2008). Já para os seguidores de teóricos como Cesar Coll (2006) ou Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), o conhecimento é emancipador caso envolva a participação do aluno e se o professor for antes de tudo um facilitador da reconstrução do conhecimento. Sua didática requer atividade e vínculo do aluno com o saber; em lugar de frontal, é distribuída entre professor e alunos. Diante da polarização entre a concepção de currículo centrado no conhecimento e a concepção de currículo centrado no aluno, alguns acadêmicos norte americanos como Hilda Taba (1962)

---

<sup>5</sup>Trivium: na Idade Média, era a primeira parte do ensino universitário, formada por três disciplinas (gramática latina, lógica e retórica) ministradas antes do *quadrivium*. Esse por sua vez constituía as sete artes ou as artes liberais.

e Ralph Tyler (1969) restringiram o conceito de currículo à organização de conteúdos a serem ensinados, qualquer que seja a concepção de conhecimento. Criticada como tecnicista essa vertente perdeu força nas últimas décadas, mas ainda frequenta esporadicamente a cultura pedagógica dos Estados Unidos, motivo pelo qual, às vezes, parece que, naquele país, currículo é o mesmo que metodologia e recurso de ensino. Nas últimas décadas do século XX, com a massificação da escola básica e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolida-se uma concepção com potencial de superar a oposição entre as duas vertentes mencionadas acima. Como a primeira, centrada no conhecimento, dá grande importância ao legado científico, cultural e artístico do passado. Mas essa terceira alternativa aproxima-se também da vertente centrada no aluno porque atribui ao conhecimento um poder emancipador, com a condição de que seja aprendido não como verdade fixa, mas, sim, como o melhor conhecimento que se construiu até agora, até que novas ideias e evidências o contradigam. O currículo é centrado no conhecimento, mas num conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização. Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, essa nova perspectiva considera a apropriação sistemática dele, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e aplicá-lo às situações que demandam a intervenção humana. Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a intervenção na realidade. A didática dessa vertente propõe facilitar não só a reconstrução do conhecimento, como também sua mobilização para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. De preferência, demanda que o conhecimento seja reconstruído para um projeto ou um objetivo, o que o torna inseparável da intenção e do valor. Por essa razão o currículo não é centrado nem no aluno, nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão, é também denominado currículo referenciado em competências. Essa concepção superadora da polarização é sintonizada com as novas fronteiras de aprendizagem que vêm sendo abertas pelo uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação. As Tecnologias da

Informação e Comunicação (TICs) estão se revelando um recurso pedagógico capaz de potencializar o ensino baseado em projetos e a organização de situações-problema, estratégias pedagógicas pertinentes na concepção do currículo referenciado em competências.

No transcurso da história educacional, a definição de currículo veio ganhando novas conotações que foram aproximando cada vez mais do contexto específico da escola. Com o surgimento das teorias tradicionais de currículo, no início do século XX, este passa a ser compreendido como uma forma de organização das aprendizagens realizadas no contexto da escola com intuito de desenvolver nas novas gerações as habilidades necessárias às ocupações da vida adulta. Assim, o objetivo era definir quais seriam estas habilidades e as melhores técnicas para desenvolvê-las. O currículo torna-se então um problema de planejamento, uma questão técnica, isento e afastado de qualquer conteúdo político. Preocupações com a eficiência e eficácia do empreendimento educacional foram se constituindo no objetivo central do currículo. O contexto histórico da época, com suas configurações política, econômica e sociocultural, possibilitava e induzia esse tipo de compreensão.

A força desse tipo de pensamento foi tão intensa que o manteve como hegemônico por grande parte do século XX, sendo desestabilizado somente em meados da década de 1960 (SILVA, 2004). As décadas de 1970 e 1980 marcaram as formulações de perspectivas novas sobre o currículo. As críticas ao caráter instrumental, apolítico e técnico da concepção dominante (tradicional) foram o material inicial para a elaboração das chamadas teorias críticas de currículo, que dominaram a cena educacional do período. Recuperando a dimensão política dos currículos, as teorias críticas botaram abaixo velhas crenças sobre ele, desestabilizando dogmas há muito cristalizados. Elas desvelaram o caráter intencional do fazer pedagógico, negaram intensamente a possibilidade da neutralidade dos conhecimentos e introduziram a categoria poder como central e afirmaram a força das classes sociais e da ideologia na configuração dos currículos escolares. Portanto, de uma questão técnica, os currículos, após as teorias críticas, tornam-se uma questão política.

O fim do século XX chegou marcado pela revolução tecnológica, que alterou as formas de comunicação, as relações de trabalho e a circulação das informações, ao mesmo tempo em que se acentuaram consideravelmente as desigualdades sociais, o desemprego e a degradação do meio ambiente. Nesse cenário, desestruturaram-se certezas, abalaram-se crenças, questionaram-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas (BRANDÃO, 1994, apud MOREIRA, 1998, p. 12). Tal realidade, segundo Moreira (1998, p. 12), acaba “refletindo nas teorias que enfocam as questões curriculares” sendo a teoria curricular crítica a mais atingida. Assim, inaugura-se um novo paradigma nas teorias de currículo que Silva (2004) irá chamar de teorias “pós-críticas”. Para estas, temas como multiculturalismo, identidade, diferenças, poder, subjetividade, significação, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ganham destaque e passam a dominar um conjunto de estudos no campo. Vale destacar ainda que estas teorias vão fazer uso de variado referencial teórico, constituindo o que elas mesmas nomeiam de hibridismo teórico.

A aproximação de muitos estudos realizados no âmbito das chamadas teorias pós-críticas se dará com o referencial pós-estruturalista e pós-moderno. Percebe-se, assim, o grau de complexidade que a discussão sobre currículo envolve. No contexto atual, o que se pode afirmar é que há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 362). A par dessa dificuldade conceitual é possível compreender, no entanto, que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14). Compreende-se então que o currículo é uma questão fundamental da vivência escolar e por isso muitos afirmam que ele é o “coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007), pois é nele



ou por meio dele que os aspectos pedagógicos, organizativos e políticos se expressam.

Outro elemento a se destacar diz respeito às variadas formas de produção dos currículos. Nesse sentido, ele pode ser produzido em diferentes locais, por diferentes pessoas ou grupo de pessoas. No geral, os currículos são produzidos pelos gestores dos sistemas educacionais, legisladores educacionais e eventualmente legisladores de fora do contexto educacional, especialistas das diferentes áreas, estudiosos sobre currículo, editores de livros didáticos e professores que atuam no dia a dia das escolas. Cada um desses agentes lida com dimensões e aspectos do currículo que ora podem se aproximar, ora podem se distanciar. Vale destacar, ainda, que esses currículos podem se configurar como uma proposta de caráter nacional ou local. Atuando em diferentes contextos ocorrem, segundo Lopes (2004, p. 194), “constantes reinterpretações dos diferentes textos e discursos curriculares, com a mudança de sentidos e com a produção de novos sentidos para as políticas”. A autora destaca, ainda, que toda política “curricular é constituída de e constitui propostas e práticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 193). Vale ressaltar que o Brasil possui uma política curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) que, em seu artigo 26, diz:

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

A LDB estabelece, ainda, que compete à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecer diretrizes para a educação básica que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum. O Conselho Nacional de Educação - CNE (re)criado pela Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), foi constituído órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional e, desde 1998, vem elaborando Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os níveis, etapas e modalidades de educação no Brasil. Tais diretrizes comportam uma proposta curricular de âmbito nacional com força de lei, ainda que permita uma

parte diversificada para abrigar as particularidades regionais e locais. Em virtude dessa realidade, muitos gestores estaduais e municipais elaboram e distribuem, nas redes escolares de sua jurisdição, parâmetros, guias, orientações e outros documentos que buscam interpretar e detalhar as DCNs de cada nível e etapa da educação.

Percebe-se, assim, que o CNE desfruta de um grande poder na produção de tais Diretrizes para a educação escolar, sobretudo porque tem a incumbência de definir a base nacional comum de que trata a LDB. Currículo é, pois, uma questão de Estado, tendo o CNE como órgão legislador. Todavia, a prática tem mostrado a forte influência do governo federal nas definições curriculares desse órgão colegiado, até porque as resoluções emanadas do CNE podem ou não ser homologadas pelo ministro da educação. Os gestores educacionais, por sua vez, também participam ativamente da definição dos currículos. Tal participação será diferenciada conforme a esfera administrativa a qual estão ligados. Os gestores nacionais atuarão, muitas vezes, como indutores das diretrizes além de proponentes diretos de políticas educacionais que terão maior ou menor impacto nos contextos locais. Exemplo disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo governo federal em 2007. Nele, as metas em relação à aprendizagem dialogam diretamente com os currículos escolares (BRASIL, 2007).

Nos contextos estaduais e municipais, a atuação dos gestores educacionais como indutores de propostas curriculares pode se dar de forma mais difusa, uma vez que são pressionados a seguirem as orientações legais, de cunho nacional, contudo possuem certo grau de independência e podem propor políticas com feições próprias. Os especialistas por área de conhecimento e os estudiosos do campo do currículo influenciam a elaboração deles, uma vez que os resultados de suas pesquisas podem sinalizar para a necessidade de mudanças nas escolas. No geral, estes estudos têm como foco os muitos desafios e dificuldades vivenciados pelas escolas. Buscam compreender como o currículo está estruturado, como as orientações centralizadas, sejam das secretarias de educação seja do Ministério da Educação (MEC), impactam o currículo das escolas, como os professores lidam com tudo isso, entre outros (ARROYO, 2004). Note-se que boa parte dos currículos ora em andamento nas

escolas foram produzidos fora dela, por especialistas, técnicos, gestores, entre outros. Cabe destacar que, muitas vezes, há uma preocupação por parte dos elaboradores desses currículos em incluir análises, percepções e até opiniões esporádicas dos professores. Contudo os docentes são vistos, na maior parte das vezes, como aqueles que desenvolverão o currículo e não como elaboradores ou reelaboradores dele.

Pelo exposto, é possível levantar a hipótese de que os professores não estão presentes nas “propostas curriculares” como sujeitos ou intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho, mas como executores dessas propostas, diretrizes, guias, parâmetros, livros, apostilas ou orientações curriculares diversas. No entanto, não parece possível pensar nos professores meramente como objetos ou meros executores, ou melhor, como aplicadores de currículos, pois, contraditoriamente, ao lidarem cotidianamente com o currículo em suas salas de aulas, são instados a interpretar as recomendações dos órgãos centrais e da legislação, relacionando-as ao contexto concreto em que atuam. Conforme Lopes (2004, p.194), “as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”.

Assim, nesse esforço de reinterpretação dos textos oficiais de currículo, os professores se utilizam de diversos recursos para implementá-los. Eles leem, interpretam, concordam, discordam, elaboram, reelaboram e implementam as recomendações conforme suas concepções, convicções, conhecimentos e experiências didático-pedagógicas. Portanto “os professores também são produtores das políticas [curriculares] existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos” (LOPES, 2004, p.197).

Retomando o conceito e se quisermos recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no decorrer dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que

somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2011).

O currículo é um artefato escolar que, além de tratar do que e do como ensinar e aprender – isso é além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender – funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo. Pode-se dizer, então, que o currículo é, também, uma máquina de espacialização e de temporalização (VEIGA-NETO, 2009, p. 32).

Para Sacristán (1998), o termo “currículo” vem da palavra latina *currere*, carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/curso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o currículo tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será com base nesses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade (MALANCHEN, 2016).

Os documentos curriculares em estudo encontram-se pautados nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que ressaltam a importância da formação consciente e transformadora dos estudantes em um meio educativo promotor de aprendizagens baseadas na mediação docente e na interação com seus pares (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Também são explicitados nos documentos os perfis de sociedade e de cidadão que se pretende construir e formar, ancorados em alguns preceitos das Teorias Críticas e Pós-Críticas que evidenciam a necessidade de se constituir um currículo que não seja apenas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2014b; SILVA, 2010).

Na situação do atendimento remoto, as atividades seguiram as orientações propostas pela SEEDF durante a formação continuada ofertada pela EAPE, mas

a pandemia mudou e mudará muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico, seja pelas ações empreendidas durante ela, seja nos resultados dessas atividades, consideradas pedagógicas, mas desenvolvidas no lar.

Para Sacristán (2013), o currículo atua como instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e práticas que permearão o processo de ensino e aprendizagem do aluno, por isso serão determinantes na vida e na formação do educando. Ele regula o conteúdo e as práticas nos processos de ensino e aprendizagem, atuando como instrumento estruturador da escolarização, da vida nas escolas e das práticas pedagógicas, uma vez que ele “dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (SACRISTÁN, 2013, p. 21).

O currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal (Currículo em Movimento) tem como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani e a Psicologia Cultural de Lev Vygotsky, onde o conhecimento historicamente e socialmente construído pela humanidade é relevante na formação humana, nas relações de trabalho e produção e para a emancipação da classe dominada (DISTRITO FEDERAL, 2014). Aliada a esse currículo, a oferta a todos de uma escola pública, gratuita, democrática, com diversidade de ideias e concepções pedagógicas, e à qual todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência com sucesso, é um dos princípios garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos artigos 12 e 13, determina que cada escola deve elaborar de forma coletiva (direção, professores, alunos e comunidade) sua proposta pedagógica e curricular que deve estar em consonância com a realidade concreta do seu público para que este possa refletir e interagir na sua dinâmica (BRASIL, 1996).

Apple (2006) destaca que o currículo é selecionado e organizado em torno de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de mundo, normalidades, desvios, da forma como as pessoas devem agir.

O currículo é lugar e espaço de discernimento, permite uma viagem e uma trajetória capaz de forjar a identidade do aluno ao estabelecer uma relação de poder (SILVA, 2015). O currículo é um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las na formação de cidadãos solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998).

Ao falar sobre as teorias curriculares, Silva (2010, p. 14) as assume como “discurso” e “perspectiva” e propõe que “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

A teoria crítica emerge em meio a movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade e suas organizações, o pensamento e a estrutura educacional vigente, em especial, as concepções tradicionais do currículo até ali. Propuseram compreender o real papel do currículo na educação. “[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais”.

“As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2009, p. 29-30). Das teorias críticas emergem conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência - conceitos esses que auxiliam na compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe.

Santomé (1995) afirma que um projeto curricular emancipador anseia, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso.

Sacristán (1998) traz o currículo oculto como uma teoria propriamente dita que está presente de forma marcante no cotidiano dos processos educativos. O autor o define como sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes,

competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados.

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência.

Por isso, a política curricular em voga tem grande importância na organização escolar, pois, “[...] neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que tem consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 1998, p.108).

Visando uma formação significativa aos estudantes, necessário se faz compreender o currículo como uma prática advinda da compreensão social oriunda do chão da escola, revelada nos escritos teóricos, ou seja, no currículo prescrito, tendo em vista a orientação da organização do trabalho pedagógico dos professores (SACRISTÁN, 1998).

Apple (2006) enfatiza que o currículo oculto reforça regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Para ele, o currículo impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade, contribuindo para o ajustamento a uma ordem social, econômica e política.

Quando nos remetemos ao conceito de currículo, somos frequentemente levados a vislumbrar conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ou trabalhados com os estudantes numa perspectiva linear e cumulativa de conhecimentos, que estão relacionados a uma prática pedagógica que, geralmente, não tem por objetivo dar um significado social ao conhecimento produzido na escola. Essa é uma forma habitual de enxergarmos o currículo por conta da nossa formação profissional e também das nossas ações docentes cotidianas, que ainda podem estar pautadas numa visão reducionista e conservadora de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Apple (2006) destaca a conotação ideológica e de controle quando naturalizamos e perpetuamos, em

nossas salas de aula, as práticas de transmissão do currículo sem criticidade, excluindo, mesmo que indiretamente, aqueles estudantes que não conseguem alcançar as metas traçadas. Nas palavras do referido autor, “[...] o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade” (APPLE, 2006, p.191).

Para Sacristán (2013), o currículo é resultado de diversas forças que nele intervém, sendo um processo complexo que sofre múltiplas transformações. Propõe um modelo de interpretação do currículo apontando seis fases do processo de construção curricular. Lembra que o currículo determina que conteúdos sejam ensinados, organiza os tempos e espaços escolares e, ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, também se toma um regulador das pessoas.

Currículo prescrito: refere-se à política curricular nacional. São as prescrições e orientações administrativas referentes aos conteúdos do currículo que servem de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas. Ressaltamos que o documento prescrito mais relevante neste momento é a Base Nacional Comum Curricular, e seu embasamento em habilidades e competências.

Currículo apresentado aos professores: direcionamento do currículo aos professores, por meio de mediadores curriculares como livros textos, recursos audiovisuais, meios escritos para que o professor possa estruturar sua prática. Assim como o currículo prescrito, é genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas. No contexto de atendimento remoto aos estudantes, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE), realizou capacitação para os profissionais da educação. Destacamos aqui o curso **Produção de material didático – práticas sociais, design e proposta metodológica**. O curso abordou proposta metodológica para a produção de material didático na perspectiva da tríade composta pela pedagogia histórico-crítica, avaliação formativa e princípio da interdisciplinaridade. O direcionamento do curso à organização do trabalho pedagógico orientou o atendimento da rede, onde os professores e equipes pedagógicas firmaram o compromisso de planejar e realizar os atendimentos remotos de acordo com os passos apresentados, quais sejam:



- Currículo modelado pelos professores: reconhecimento do currículo que se traduz na prática e que considera o professor como sujeito principal no processo de seu desenvolvimento. Assim como o currículo modela os professores, os professores também o modelam em sua prática, a partir de sua cultura profissional.

- Currículo realizado: ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática, são os efeitos produzidos pela prática e refletem no processo de aprendizagem dos alunos e professores, por isso é de extrema relevância o planejamento da escola para colocar em prática o currículo.

- Currículo avaliado: relacionado com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. A avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” que, por sua vez, está relacionada com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. Na situação do atendimento remoto, as atividades seguiram as orientações propostas pela SEEDF durante a formação. A pandemia mudará muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico, seja pelas ações empreendidas durante ela, seja nos resultados dessas atividades, consideradas pedagógicas e desenvolvidas no lar (SILVA, 2020).

- Currículo oculto: também tem sido utilizado significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. É constituído tanto de práticas como de mensagens não explicitadas.

Constatamos que grande parte dos professores, apesar de dizerem utilizar o currículo, não compreende a relação e importância do currículo na organização do trabalho pedagógico, como ele é modelado e como organiza os tempos e espaços escolares. No entanto, há aqueles que defendem o currículo como documento norteador para um trabalho coordenado e integrado. Segundo eles, o currículo da escola não corresponde à realidade dos estudantes, fica em alguns

aspectos abafado, deveria haver maior ênfase na organização do trabalho pedagógico, pois muitas vezes o disciplinar sobressai – ainda há desacordo entre o prescrito e a realidade.

### **1.5.1 Breve histórico do Currículo em Movimento do Distrito Federal**

Até 2008, a SEEDF tinha a sua organização escolar na forma seriada. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – ampliava o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Neste contexto, foi implantando no Distrito Federal uma nova concepção de aprendizagem, a Educação de Ciclos. Na primeira forma, era utilizada a matriz curricular de 8 anos; com a segunda, passamos a ter uma matriz curricular de 9 anos.

A criança passaria a ser alfabetizada, agora, com 6 anos, passando a ter acesso ao mundo letrado mais cedo. Passamos a nos referir ao direito de aprendizagem e aos conteúdos com eixos estruturantes como: a alfabetização, o letramento e a ludicidade. Para dar conta de tudo isso precisaria de um currículo que atendesse esta perspectiva do Regime Ciclado.

Temos acompanhado há mais de uma década as políticas e programas implementados pela SEEDF, em especial, diferentes propostas curriculares advindas de ideologias político-partidárias do poder executivo do governo de Brasília. Tais propostas se distinguem conforme: tempos e espaços destinados ao fazer pedagógico, à escolha e organização dos conteúdos, à concepção de educação e as metodologias de ensino aplicadas na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A primeira versão do Currículo em Movimento demarcou um novo paradigma, um novo ponto de vista, pois nasceu do amplo debate em toda rede de ensino. Inicialmente, os diferentes atores que constituem a escola realizaram no ambiente escolar, uma avaliação diagnóstica com estudos e discussões em grupos de trabalho e argumentações em plenárias para que todos os envolvidos no processo educativo pudessem dar suas contribuições na elaboração do currículo oficial da SEEDF.

Em 2011, a Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal inicia um novo movimento para construção deste documento. Foram realizadas audiências públicas, seminários e cursos para elaboração do Currículo em Movimento. Grupos de trabalhos foram formados para discussão de cada disciplina e estudos iniciados no referido ano. Tivemos uma primeira edição e, em 2018, uma segunda edição revisitada e reformulada.

O Currículo em Movimento foi lançado e referendado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Abrangeria a perspectiva da Educação de Ciclo e uma proposta mais na horizontalidade do que na verticalidade. Temos uma proposta em espiral. Os conteúdos e disciplinas teriam um viés mais dialógico e interdisciplinar.

A expressão movimento é o que caracteriza a funcionalidade do documento, presente também na 2ª edição do currículo, lançada em dezembro de 2018. Esta versão seguiu uma trajetória semelhante a da edição anterior de apreciações preliminares pela comunidade escolar e civil e aprovação do documento final pelo Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF – (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Encontramos nesta versão a manutenção da orientação dos pressupostos das Teorias Críticas e Pós-Críticas, com as bases metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, já previstas na 1ª edição, além dos outros princípios: Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais - (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, Eixos Integradores – Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (Anos Iniciais) e, Ludicidade e Letramentos (Anos Finais).

Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há

interesses de classes. [...] para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este documento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

O caderno denominado **Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento** propõe, pela concepção de currículo, romper/diminuir com uma educação reforçadora das relações sociais capitalistas. Numa perspectiva democrática, a SEEDF sinaliza uma organização em que recupera a função social da escola de resgatar o protagonismo do estudante frente à produção do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

### 1.5.2 Organização do trabalho pedagógico

Bernstein (1971) discorre teoricamente sobre o campo curricular e suas relações com a ciência pedagógica. Segundo ele, é o próprio currículo (quem o elaborou) quem define o conhecimento válido, e a pedagogia vai definir o que conta como transmissão válida do conhecimento, a avaliação determina o que conta como o conhecimento adquirido ou não foi validado.

É basilar atentar-se para a teorização do autor sobre como as pedagogias visíveis e invisíveis fazem-se presentes na relação teoria-prática materializada na pedagogia, pois ambas reproduzem pressupostos de classes e, por isso, nenhuma seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades de classe.

Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o tipo coleção e o integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (SILVA, 2011).

Em relação ao Brasil,

[...] o foco na integração curricular está presente nos níveis fundamental e médio de ensino. A interpretação conferida à integração curricular,

porém, não é a mesma. No nível fundamental, a opção é pelos temas transversais; no médio, pela interdisciplinaridade" (LOPES, 2008, p. 35).

Seja qual for o nível, etapa ou modalidade nas quais a integração curricular gravite, seu sucesso dependerá de muitos fatores. Borges (2010, p. 59) elenca alguns, são eles:

A integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para "se desarmarem", para romperem com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados e privatizados, "feudalizados". Ela também exigirá por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e com as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas.

Entende-se que os processos gerenciais de fora e dentro do ambiente escolar remontam à Organização do Trabalho Pedagógico – para além de sua tríade tradicional (BERNSTEIN, 1997), que considera o currículo, a didática e a avaliação como elementos estruturantes do fazer pedagógico – e abrange a ligação entre todos os atores sociais (internos e externos), bem como as interferências na maneira como o planejamento educacional se configura.

É necessário conceber que a tríade currículo, didática e avaliação não devem ser separadas. Freitas (1995) destaca essa mesma lógica quando se refere ao par dialético objetivos/avaliação. Nos objetivos, encontram-se as concepções de um currículo cuja forma de avaliar pode até resignificá-lo, mas não contraria ou modifica sua essência e a necessidade de existir. Portanto, é incoerente alardear um currículo crítico e transformador se ele for avaliado à moda classificatória e autoritária. Santomé (1995) alertou quanto à concepção fordista que torna o currículo tradicional, fazendo da tarefa discente algo acrítico, repetitivo e desmotivador.

O resultado disso será limitar o desejo dos estudantes quanto ao trabalho pedagógico e sua realização, que se pautará em "acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito" (SANTOMÉ, 1995, p.160).

O currículo, isoladamente, não pode ir muito além. Precisa fazer parte do projeto da escola para desenvolver práticas pedagógicas mais cidadãs e

democráticas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003,p.358), o projeto “pedagógico-curricular” pode demonstrar “o caráter formativo do ambiente do trabalho”,ou seja, retoma-se a questão da escola como espaço das aprendizagens de todos, tanto dos que estudam nela quanto daqueles que aprendem enquanto organizam a educação e o ensino dos que a ela recorrem para aprender. Essa será uma maneira promissora de tornar o espaço do trabalho pedagógico em momentos de formação continuada e em serviço de todos os envolvidos com a instituição. O currículo que tem força e muda rumos é o praticado, daí a inadiável consideração de fazê-lo parte de um projeto pensado e planejado para fins emancipadores e de formação. Na educação, o caráter assistemático das ações parecemos desafiar todos os dias, sendo uma espécie de pelo “mais fácil”. Contudo, a sistematização e o coerente tratamento processual nos quais devemos pautar podem reduzir significativamente os riscos de erro, tanto nas práticas curriculares quanto em outras instâncias da organização escolar. O projeto pedagógico-curricular é multifacetado porque inclui espaços diversos que precisam estar integrados e direcionados para atingirem o objetivo principal da escola, as aprendizagens. A avaliação e o currículo precisam estar articulados, pois independentemente de ser “horizontalizado” ou transversalizado, o currículo deve se fazer contextual para ser significativo.

### **1.5.3 A pandemia da covid-19 e a organização do trabalho pedagógico para o ciclo 2020/2021 no Distrito Federal**

No Distrito Federal, as aulas presenciais foram interrompidas logo que se evidenciou o agravamento da pandemia pelo novo coronavírus. Essa medida passou a ser reforçada com ampliação crescente do período sem aulas presenciais, de forma que, até julho 2021, ainda não tinham retornado na rede pública de ensino.

Após mais de três meses sem aulas presenciais (e também remotas) nas escolas públicas, o retorno do ano letivo se deu, primeiramente, no canal da TV Justiça e depois por meio da participação no programa Escola em Casa DF, na plataforma Google Educação, de agosto de 2020, após um período de ambientação e acolhimento dos estudantes.

Diante disso, até que as aulas retornassem de forma remota, um longo caminho, que perpassou por uma gama de documentos legais, foi percorrido. Os documentos, em sua maioria, tiveram o objetivo de determinar a implementação do ensino remoto no DF. No quadro abaixo, destacamos os documentos mais relevantes que direcionaram a organização pedagógica no contexto da pandemia.

**Quadro 4— Documentos oficiais para o contexto da pandemia**

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição dos documentos com foco na OTP na Pandemia da covid-19</b>
Decreto nº 40.583 - GDF	04/2020	Suspensão das atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada.
Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas não presenciais	05/2020	Disponibilizava as aulas pela TV para todos os estudantes da Educação Básica da rede pública; a plataforma com salas virtuais e material físico pedagógico (impresso, livro didático) aos alunos sem acesso, a formação continuada dos professores para uso da plataforma e aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem a distância; disponibilização de canais de comunicação para atendimento remoto prioritário aos estudantes e aos demais membros da comunidade escolar, além da adequação do Currículo em Movimento para os diferentes componentes e etapas.
Portaria nº133	06/2020	Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício as unidades escolares da rede pública de ensino do DF, nas atividades educacionais não presenciais no período de pandemia pela covid-19.
Aprendizagem e Tecnologias	07/2020	Documento elaborado com algumas ferramentas e fontes de consulta para auxiliar

<p>Remotas – Catálogo de apoio à aprendizagem e do ensino remoto.</p>		<p>no trabalho docente diante de todo contexto. Ele apresenta uma curadoria de locais onde se pode buscar elementos para traçar o caminho, além de algumas ferramentas. Os objetivos do catálogo são: fornecer subsídios para o trabalho com a educação remota e híbrida, de modo a facilitar a busca por ferramentas e recursos; apresentar possibilidades de formação. Buscou-se, tanto quanto possível, sugerir o maior número de ferramentas, com boa disponibilização de recursos gratuitos, públicos ou livres.</p>
<p>Guia de Orientação para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens no Contexto do Ensino Remoto.</p>	<p>01/2021</p>	<p>O presente guia tem por objetivo subsidiar o planejamento pedagógico e as ferramentas que a SEEDF produziu para o trabalho com os(as) estudantes e professores(as), como: a Plataforma Google Classroom – Escola em Casa DF; lives; podcasts; formação a distância; atendimento para os(as) estudantes que não têm acesso à internet; busca ativa; bem como orientações gerais à comunidade escolar.</p> <p>Seguindo a proposta do Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2ª Edição – 2018, a SEEDF propôs o Replanejamento Curricular 2021, relacionando os objetivos de aprendizagem e os conteúdos previstos para o ano letivo de 2021 com os do ano letivo de 2020. Não se trata de um novo currículo, mas de uma organização didático-pedagógica para uma melhor concretização do ensino, tendo em vista o panorama educacional que estávamos</p>



		passando.
Guia para acolhimento à Comunidade Escolar no contexto de Atividades Pedagógicas Não Presenciais.	04/2021	A Orientação Educacional e o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem fizeram um esforço conjunto de reflexão a respeito das temáticas de cunho socioemocional relacionadas ao referido contexto. Dessa forma, este guia tem por objetivo trazer contribuições para o acolhimento da comunidade escolar no cenário de atividades pedagógicas não presenciais. Este documento se integra às ações previstas na Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e visa criar um espaço de mapeamento, escuta e compartilhamento que possibilite um retorno formal das atividades pedagógicas de maneira a preparar e fortalecer a comunidade escolar para um ensino mediado por tecnologias neste momento, assim como colaborar com as ações a serem realizadas pelos Comitês Regionais e Locais para a implementação e operacionalização do regresso dos estudantes às atividades educacionais não presenciais e presenciais, conforme instituído pela Portaria nº 120, de 26 de maio de 2020.
Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e	05/2021	Com o objetivo de nortear o trabalho dos profissionais desta Rede Pública de Ensino: Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Pedagogos-Orientadores Educacionais, Professores, Pedagogos e Psicólogos Escolares do SEAA e Equipes das Secretarias Escolares, no ano letivo de 2021.

Presenciais (2ª edição).		
Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF.	07/2021	Documento orientador para o início do segundo semestre do Ano Letivo 2021, o regresso das atividades escolares presenciais alternadas com atividades escolares não presenciais. A ação de retorno presencial fundamenta-se nos parâmetros essenciais: biossegurança/garantias das aprendizagens e direciona a comunidade escolar na confirmação do respeito às medidas de biossegurança e às ações pedagógicas que favoreçam as garantias das aprendizagens, por meio das avaliações diagnósticas e formativas ao longo de todo processo de ensino e de aprendizagem.
Replanejamento Curricular 2021 para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais biênio de 2020/2021 – SEEDF.	07/2021	Documento orientador com todas as colaborações sobre a proposta de replanejamento curricular do Biênio 2020/2021 que foram analisadas a partir do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais e Anos Finais(2018) e esclarece que sugestões sobre a retirada ou alteração de objetivos de aprendizagem ficaram suspensas, pois elas se referem a direitos de aprendizagem, conforme previstos na BNCC do Ensino Fundamental. Tal revisão poderá ser realizada em momento oportuno, quando o Currículo em Movimento for revisitado. Em relação aos objetivos de aprendizagem ou conteúdos do Replanejamento Curricular, orientou-se a retomada dos objetivos/conteúdos anteriores ao ano letivo vigente considerados fundamentais para a

		<p>consolidação das aprendizagens do estudante no ano em curso, porém declara-se que a dinâmica de trabalho desses objetivos ficarão sob responsabilidade da UE, que possui autonomia para buscar estratégias que alinhem os resultados apresentados no diagnóstico inicial e sua realidade escolar, adequando intervenções que melhor se ajustem à progressão das aprendizagens. As temáticas atuais que não estejam contempladas nos objetivos de aprendizagem podem e devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, por meio de projetos, sequências didáticas dentre outras metodologias, levando-se em consideração o contexto do ensino (presencial, presencial alternado ou ensino remoto), pois, em seus pressupostos teóricos, os Eixos Transversais do Currículo têm a finalidade de concretizar o movimento que ele propõe, em sua constância, de ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2014).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

#### **1.5.4 Retorno às atividades presenciais as unidades escolares no Distrito Federal**

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema

mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN,2021, p.27).

A campanha da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, *Learning neverstops*– mostra que 165 países foram afetados pela pandemia, 1,5 bilhão de crianças e jovens, correspondendo a 87% da população mundial de estudantes na faixa escolar sendo afetados (UNESCOa, 2020; UNESCOb; BURNS, 2020).

A experiência chinesa, por exemplo, estudada e sistematizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO aponta para a impossibilidade de retorno de todos os estudantes ao ambiente escolar presencial ao mesmo tempo. Dessa forma, o ensino híbrido, que mescla momentos presenciais com momentos mediados por tecnologias, mostra-se como uma saída possível para sistemas de educação em todo o mundo, neste contexto de isolamento social.

As questões estruturais, principalmente aquelas ligadas ao acesso à rede mundial de computadores, podem ser suplantadas por meio de atividades impressas a serem entregues aos estudantes, por meio de aulas pela televisão e por canais telefônicos para plantão de dúvidas dos estudantes, orientação educacional, organização de rotinas pedagógicas e acompanhamento psicológico. Mas o ensino mediado por tecnologias apresenta uma série de desafios e cuidados que devem ser tomados pelas Secretarias de Educação. Ao abordar o tema, Valente (2003) observa o “estar junto virtual”. Nesse sentido, “a abordagem do estar junto virtual apresenta características próprias de educação a distância [...] O ponto central é que essa aprendizagem está fundamentada na reflexão sobre a própria atividade que o aprendiz realiza no seu contexto de vida” (VALENTE, 2005, p. 85).

Assim, é importante salientar que as atividades ofertadas no ensino mediado por tecnologias, quer sejam impressas, quer sejam por meio eletrônico, devem ser centradas nos estudantes, promovendo sua autonomia e criticidade e

possibilitando a aprendizagem mesmo fora do ambiente escolar. Ao longo de cada período letivo (bimestre/semestre), formar-se-á um portfólio ou webfólio de atividades por componente/unidade curricular, ou por área do conhecimento, instrumento por meio do qual os professores atestarão a presença dos estudantes e também poderão avaliá-los.

Esse portfólio/webfólio poderia ser postado em ambiente virtual de aprendizagem (plataforma Escola em Casa DF) ou entregue, de forma impressa, diretamente na escola. Isso não significa que as escolas não poderiam adotar outros instrumentos e procedimentos de avaliação, tais como provas, projetos de pesquisas, relatórios, entre outros, conforme suas especificidades e propostas pedagógicas.

As atividades que serão propostas para os estudantes neste contexto remoto terão, necessariamente, de levar o educando a, não somente, "assimilar o conteúdo". Assim, em razão do que estabelece a proposta curricular da SEEDF, as aprendizagens ocorrem de forma contínua, fundamentadas, necessariamente, em interações com o "outro social", de modo a levar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados, em diversos espaços e tempos que podem transcender a sala de aula tradicional." Não só isso, mas as atividades propostas terão de estar, preferencialmente, alinhadas também com aquilo que se convencionou chamar de competências voltadas para o século XXI. Tais competências, de acordo com as pesquisas, estão divididas em 3 grandes áreas: cognitiva, interpessoal e intrapessoal conforme elucidou a pesquisa do *National Research Council*.

Com a situação de confinamento e de isolamento social, a Unidade Escolar precisou afastar do seu ambiente físico seus quadros funcionais, com exceção de seus gestores, que permaneceram indo à escola durante todo esse tempo. Assim, a Unidade Escolar se reinventou e teve que cumprir seu papel na vida do estudante de maneira não presencial, tanto para as questões educacionais intrínsecas como para atender esse estudante em sua vulnerabilidade social. Após período longo de um ano e quatro meses longe das instalações físicas da Unidade Escolar, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF analisou os seguintes pontos: Conjuntura da crise sanitária e sua

evolução; medidas médico-científicas; verificação das avaliações das aprendizagens; estudos sobre o desempenho escolar no ensino remoto; impacto da pandemia na aprendizagem e tendências para a educação pós-pandemia .

A observação dos fatores elencados acima contribuiu para tomada de decisão de receber os professores e estudantes novamente no ambiente escolar de forma presencial, pois os documentos das autoridades sanitárias e de saúde apontavam que, havendo o cumprimento dos cuidados recomendados para evitar contaminação e propagação da covid-19, a Unidade Escolar era um local seguro. E, por sua vez, as entidades e organizações, que cuidam dos direitos e garantias das crianças e dos adolescentes à Educação, aconselhavam o retorno ao ensino presencial de forma gradual, escalonada e com segurança. Isso apresentava que toda comunidade escolar deveria ter constante vigilância e monitoramento não só dos protocolos a serem respeitados, mas também da evolução da crise sanitária em razão da proliferação do vírus e contaminação de pessoas.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF concebeu que a forma de trabalhar tem de ser em rede, articulando com diferentes setores e entidades e órgãos públicos, para a proteção e a prevenção dos estudantes não apenas para este momento, mas para criação de rede permanente de promoção da saúde, com o entendimento de que a saúde vai além de ausência de doença, assim como a educação é mais do que trabalhar a cognição, pois a Unidade Escolar deve desenvolver todas as dimensões do sujeito: física, intelectual, emocional, social e cultural (BRASÍLIA, 2021).

Com esses preceitos expostos, fica mais coerente entender o que é imprescindível observar para manter a Unidade Escolar aberta para o estudante e como organizar as aprendizagens concordantes com currículo da rede pública e o que preconiza a BNCC ao planejar e implementar as atividades presenciais e não presenciais neste momento.

Com todas estas medidas, também foram disponibilizados os parâmetros para organizar os espaços, os tempos e as aprendizagens junto às medidas técnicas, pedagógicas e administrativas para o bom funcionamento da Unidade Escolar.

A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no 2º semestre do ano letivo

de 2021, retoma as atividades educacionais presenciais, a serem desenvolvidas juntoàs atividades não presenciais mediadas pelos professores, de modo a evitar aglomerações nas Unidades Escolares, garantir o distanciamento social necessário dentro das salas de aula, nos intervalos, nas entradas e saídas, nos lanches/almoços.

Em virtude de o distanciamento em sala de aula ser de no mínimo 1m entre as carteiras e de 1,5m entre os estudantes, a organização e configuração da disposição das cadeiras e mesas dependia da quantidade de aluno que respeitasse essa recomendação de biossegurança. A solução viável, portanto, era a alternância de grupos de estudantes. Consoante essa divisão da turma/classe, organizou-se também o planejamento pedagógico para planejar as aprendizagens. Modelo-base: em uma semana, metade dos estudantes de cada turma iria à escola presencialmente, enquanto os demais faziam atividades não presenciais mediadas pelos professores; e, na semana seguinte, o mesmo processo ocorreria invertendo-se os grupos.

As Unidades Escolares com especificidades que não permitiram o retorno imediato por questões sanitárias e de favorecimento à propagação do vírus, mediante autorização com justificativa consubstanciada, mantiveram o ensino não presencial. Seguindo a mesma lógica da configuração das salas de serem relativas ao distanciamento mínimo de 1m entre as carteiras e de 1,5m entre os estudantes, as turmas que possuíam a capacidade de receber todos simultaneamente seguiram o modelo totalmente presencial.

Após um mês de aulas presenciais com a devida avaliação contínua do contexto escolar atrelado aos indicadores pandêmicos, foi possível aderir ao modelo que permitia aos estudantes irem a Unidade Escolar toda semana, em dias alternados. Essa necessidade se dava para não quebrar o vínculo por período de uma semana longe do convívio escolar em que, por conta do distanciamento, causem prejuízos pedagógicos que dificultem a assimilação e acomodação sistematizada dos conteúdos curriculares. Tendo essa análise feita e aprovada pela equipe gestora e pelos professores, poderiam dispor desta forma de organização dos grupos alternados dentro do semestre letivo restante, entre Grupo 1– semanas ímpares – e Grupo 2 – semanas pares:

**Quadro 5 —Organização para atendimento presencial**

DIAS DA SEMANA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
SEMANA 1	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1
SEMANA 2	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
SEMANA 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1

DIAS DA SEMANA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
SEMANA 4	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
SEMANA 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1
SEMANA 6	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2

Fonte: Distrito Federal

A Unidade Escolar, dentro das suas especificidades, poderia propor outra forma de atendimento presencial, que seria analisada e autorizada ou não pela Coordenação Regional de Ensino.

Neste contexto, a SEEDF optou por ofertar atividades educacionais presenciais e atividades não presenciais mediadas pelos professores. Desse modo, as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas por meio do atendimento presencial para a metade da turma em uma semana, enquanto a outra metade estava realizando atividades não presenciais mediadas pelos professores; e, na semana seguinte, o atendimento seria invertido e assim sucessivamente ou com grupos em dias alternados. Dessa forma, cada planejamento do trabalho pedagógico deveria contemplar as duas semanas nas quais teria a alternância dos dois grupos de atendimento – presencial e não presencial – de modo a contemplar toda turma e a promover o processo de constituição de suas aprendizagens e desenvolvimento.

Portanto, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem trabalhados presencialmente, na primeira semana, com metade da turma (Grupo 1) seriam também desenvolvidos com a outra metade da turma (Grupo 2) na segunda semana; e o mesmo acontecia em relação às atividades não presenciais.



Foi sugerido pela SEDF que, como alternativa, a partir da listagem inicial dos estudantes que permaneceriam em atividades presenciais e dos estudantes que estariam desenvolvendo atividades não presenciais mediadas pelos professores, em semanas alternadas, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 6 — Atividades presenciais e não presenciais**

ORGANIZAÇÃO PARA OFERTA DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS PRESENCIAIS COM ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS MEDIADAS PELOS PROFESSORES*				
	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
ATIVIDADES PRESENCIAIS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 1	GRUPO 2
ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS	GRUPO 2	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 1

Fonte: Distrito Federal

Essa possibilidade de atendimento com alternância de dias acima explicitada só poderia ser implantada após um mês de aulas presenciais com a devida avaliação contínua do contexto escolar atrelado aos indicadores pandêmicos.

A listagem nominal de estudantes, seguindo os critérios definidos pela Unidade Escolar, deveria ter ampla divulgação junto aos pais e/ou aos responsáveis por meio virtual e impresso na semana anterior ao início das aulas.

Somente a partir da avaliação dos professores regentes, foi possível realizar nova configuração de grupos, atendendo aos critérios de organização mais compatíveis com as necessidades de aprendizagem de cada grupo. Neste caso, as novas listagens nominais deviam ser divulgadas para conhecimento de todos os estudantes, pais e/ou responsáveis.

A Unidade Escolar desenvolveria estratégia de comunicação efetiva para informar aos estudantes sobre a semana em que deveriam estar presencialmente nas atividades presenciais. Era necessário o contato ativo com pais e/ou responsáveis e estudantes por meio de telefones, aplicativos de mensagens, redes sociais, e, também, fixação de cartazes e faixas no portão da Unidade

Escolar, disponibilizando número de telefone para que estudantes, pais e/ou responsáveis pudessem obter tais informações.

Destaca-se que, para os estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista ou com comportamentos de Altas Habilidades que frequentavam Unidades Escolares Inclusivas, em turmas de Integração Inversa, Classe Comum Inclusiva, Classes Bilíngues, Classes Bilingue Mediada e Classe Bilingue Diferenciada ou Escola Bilingue Libras e Português escrito, deveria ser considerado o mesmo protocolo estabelecido para o ensino regular de alternância das semanas.

Para os demais estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com deficiências, transtorno do espectro autista e os bebês e crianças do Programa de Educação Precoce, o formato de alternância seguiria as orientações da Educação Especial/Inclusiva.

Quanto às turmas do Novo Ensino Médio das Unidades Escolares Piloto, o ensino era caracterizado pela oferta das atividades presenciais associadas a atividades não presenciais mediadas pelos professores, sendo aplicado somente aos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB).

Desse modo, para os Itinerários Formativos (IF), em função de suas características próprias de enturmação, as respectivas atividades pedagógicas continuariam sendo desenvolvidas por atividades não presenciais mediadas por professores. Assim, nos três dias destinados à FGB, mantinham-se a proposta de organização de alternância dos dois grupos de atendimento – presencial e não presencial; enquanto que, nos dois dias destinados aos IFs, a organização do trabalho pedagógico continuaria exclusivamente não presencial.

Foram sistematizadas propostas de replanejamento curricular que apresentam reorganização do Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, por meio da priorização de objetivos de aprendizagem e conteúdos, a fim de possibilitar a consolidação das aprendizagens que não foram alcançadas em 2020.

A operacionalização do replanejamento curricular iniciou-se no 1º semestre de 2021 e deveria acontecer ao longo dos semestres/anos seguintes. Em consequência, as propostas pedagógicas das Unidades Escolares deveriam ser

elaboradas considerando as diretrizes gerais indicadas em documentos oficiais e a realidade de cada Unidade Escolar.

Essas propostas de replanejamento procurou como princípios a autonomia do corpo docente e o respeito às especificidades de atendimento, de acordo com as diversas formas de oferta da Educação Básica no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A operacionalização do replanejamento curricular teve início na Semana Pedagógica de 2021, a partir do estudo e planejamento das ações pedagógicas previstas para o 1º bimestre, a partir de documento publicado pela SEEDF, mantendo sua continuidade ao longo de todo o ano letivo de 2021.

Esse trabalho teve de ser revisitado constantemente, em especial durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico; devendo considerar o Currículo em Movimento e promover o envolvimento de toda comunidade escolar e, em observação ao atual contexto, necessitando ser desenvolvido preferencialmente de forma não presencial, sendo que cada Unidade Escolar teve de se organizar de acordo com sua realidade.

Sob o atual contexto, foi sugerido que a flexibilização curricular fosse estratégia norteadora para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, considerando que a unicidade teoria-prática, a interdisciplinaridade e a contextualização são princípios nucleares para a efetivação do currículo na perspectiva integrada. Para melhor entendimento da Organização Pedagógica para as Atividades Presenciais com Atividades Não Presenciais Mediadas pelos Professores foi proposto o esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Organização Pedagógica



Fonte: Distrito Federal

Para oferta das atividades presenciais com atividades não presenciais mediadas pelos professores (por meio de tecnologias e/ou material impresso e/ou concreto), orientava-se (DISTRITO FEDERAL, 2021):

- Planejar coletivamente o trabalho pedagógico do momento presencial em consonância com o momento não presencial;
- Priorizar novos conceitos e/ou objetivos de aprendizagem durante as atividades presenciais para que a semana de atividades não presenciais fique reservada para pesquisas, desenvolvimento de atividades e consolidação das aprendizagens;
- Aplicar avaliações diagnósticas para todos os estudantes com o objetivo de identificar e compreender as dificuldades e organizar o atendimento pedagógico;
- Acompanhar sistematicamente o progresso das aprendizagens dos estudantes por meio das diversas atividades realizadas;
- Realizar ações interventivas de resgate das aprendizagens, priorizando as que não ocorreram em 2020/2021;
- Engajar os estudantes e suas famílias na organização da rotina, orientando quanto ao gerenciamento do tempo, organização do espaço e ritmos de estudos;
- Orientar os estudantes sobre a importância da realização das atividades no momento não presencial;
- Elaborar, com os estudantes, cronogramas de estudos para serem

cumpridos nas semanas em que as atividades serão realizadas de forma não presencial;

- Elaborar e orientar atividades pedagógicas para os estudantes por meio da plataforma a Escola em Casa DF, nos momentos de atendimento não presenciais;

- Promover experiências de aprendizagem que integrem as tecnologias digitais da informação e comunicação como facilitadoras e potencializadoras do ensino não presencial;

- Elaborar e disponibilizar atividades impressas autoinstrucionais ou materiais concretos aos estudantes sem acesso às tecnologias digitais de ensino não presencial;

- Promover a entrega de atividades impressas por meio de cronograma que garanta a forma mais segura de entrega, como dias e horários específicos para as turmas diversas, garantindo que não haja aglomeração e considerando a disponibilidade dos estudantes e das famílias para retirada e devolução desses materiais, especialmente para o noturno;

- Evitar o excesso de atividades, de modo a priorizar as atividades lúdicas, interdisciplinares, instigantes, considerando o perfil dos estudantes (faixa etária, ano/série, modalidade) e seu contexto familiar;

- Adequar a duração das atividades, as sequências didáticas, considerando que os estudantes precisam elaborar ideias e pensamentos em uma nova realidade;

- Acompanhar os estudantes por meio dos canais estabelecidos pela Unidade Escolar, cabendo às equipes gestoras orientar e organizar o trabalho junto aos professores, considerando que nenhum estudante seja invisibilizado neste momento;

- Estabelecer e comunicar aos estudantes e aos familiares/responsáveis os procedimentos adotados para a correção das atividades, bem como para todos os processos avaliativos.

- Realizar videoconferência para acolher os familiares/responsáveis dos estudantes, em intervalos de tempos menores que os bimestrais/semestrais, considerando, quando for o caso, outras estratégias para

os que não têm acesso à internet;

- Considerar as aprendizagens do período letivo anterior, reservando para estas percentual de carga horária do ano letivo corrente, de modo a propiciar o resgate e a consolidação dessas aprendizagens.

## **CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO**

### **2.1 Estado do Conhecimento– estudos sobre o currículo e a pandemia da covid-19**

Chama-se Estado da Arte, ou Estado do Conhecimento, a pesquisa ou levantamento realizado em bancos de dados específicos de trabalhos acadêmicos. Tem por objetivo elencar os trabalhos produzidos anteriormente sobre o tema da pesquisa em curso ou sobre temas aproximados, propiciando que o novo trabalho se realize numa perspectiva diferenciada, evitando abordagens repetitivas. Esse tipo de pesquisa é o primeiro passo para o pesquisador se certificar de que sua proposta de estudo é um campo a ser explorado, das vertentes ainda não investigadas e daquelas que podem ser aprofundadas.

O Estado da Arte é importante para a pesquisa de maneira geral, principalmente em educação, pois abarca a análise e resultados de várias pesquisas de determinada área do conhecimento, constituindo-se, assim, como rica fonte de consulta para outros pesquisadores. Uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo. Ao ventilar os debates das respectivas temáticas, é possível demonstrar em quais sentidos elas avançaram e quais elementos ainda podem ser explorados (BORGES; SILVA, 2018).

Para tanto, foram utilizadas como fonte de pesquisa a base de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e da *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO. Os termos indutores utilizados no levantamento foram: currículo, pandemia da covid-19, trabalho pedagógico. Nas plataformas pesquisadas,

embora o número de estudos sobre o objeto de estudo de pesquisa não seja expressivo, até por ser nova a temática, foi possível identificar trabalhos acadêmicos que sinalizam para a importância e para os desafios a serem enfrentados na Reorganização do Trabalho Pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal no contexto da pandemia e no pós covid-19.

A análise dos trabalhos acadêmicos, objeto desse levantamento (BDTD, CAPES/MEC e Scielo), está disposta nos próximos itens, viabilizando a identificação das principais abordagens com que o currículo e a reorganização do trabalho pedagógico se deram no contexto de pandemia, principalmente para possibilitar a melhor compreensão da justificativa, objetivos e proposta metodológica apresentada neste projeto de pesquisa, como forma de contribuir para o processo de investigação científica e de construção de conhecimento sobre a temática proposta.

### **2.1.1 Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**

Com a utilização dos termos indutores já mencionados, a busca do portal da BDTD reportou como resultado inicial 82 trabalhos acadêmicos postados até dia 1º/04/2022, dos quais foram selecionados 10 (ver quadro 7) que apresentam maior proximidade em relação ao objeto deste projeto de pesquisa. O quadro a seguir apresenta os dez trabalhos encontrados no Banco de Dados BDTD/CAPES. A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

**Quadro7— Trabalhos acadêmicos levantados e selecionados na BDTD**

Nº	Ano	Natureza	Título	Autor	Instituição
1	2020	Dissertação	Ensino Remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	Carolina Gil Santos Wolff	PUC/SP
2	2021	Dissertação	Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des) caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e	Claudia Terezinha de Carvalho Fonseca	PUC/MG

			pandemia.		
3	2021	Dissertação	Cultura universitária e docência: impactos da pandemia da Covid-19	Gabriel Henrique de Oliveira	Universidade Mackenzie
4	2021	Dissertação	Análise dos reflexos da pandemia de Covid-19 para o ensino no município de Dois Irmãos do Buriti / MS e as contribuições da geografia da saúde no contexto da disciplina de geografia escolar.	Marcio Moreira do Nascimento	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
5	2021	Dissertação	Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professores da educação básica em contexto de pandemia.	Miriam Fernanda Costa	UFJF
6	2020	Dissertação	Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto.	Jeferson Luz Bona	Universidade Mackenzie
7	2021	Dissertação	Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido: uma proposta para o ensino médio.	Laércio Júnior Fermino de Toledo	Universidade Federal de São Carlos Câmpus Sorocaba
8	2021	Dissertação	#Fique em casa: conhecimento matemático informal de mulheres-mães e o sentido de número em situações de cálculo no auxílio remoto durante o isolamento social.	Francieli Aparecida Prates dos Santos	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
9	2021	Dissertação	A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP.	Júlia Sotto-Maior Bayer	PUCS Ciências Humanas e da Saúde
10	2020	Dissertação	O uso do Google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica.	Márcia Daiana Soares de Oliveira	UFJF Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora



Levando-se em consideração a área de formação/conhecimentos, os 10 estudos localizados na BDTD estão distribuídos de acordo com o Quadro 8, indicando predominância de trabalhos realizados no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação.

**Quadro 8 —Distribuição dos trabalhos acadêmicos, por área de formação**

<b>Natureza do Trabalho</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>	<b>Identificação do trabalho</b>
Dissertação	Educação	8	Nº 1 ao 8
	Ciências Humanas e da Saúde	1	Nº9
	Ciências Biológicas	1	Nº 10

Fonte: Elaborado pela autora

A análise inicial indica que houve um equilíbrio por parte dos trabalhos acadêmicos selecionados entre o resultado da autoria de discentes vinculados a instituições federais de ensino superior e em seguida produções de instituições privadas. Já em relação à alocação geográfica dessas produções, há predominância de trabalhos oriundos de instituições sediadas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, conforme quadro 9.

**Quadro 9 —Síntese de distribuição dos trabalhos localizados na BDTD, por região geográfica e natureza da instituição de ensino**

Região	Instituição Pública		Instituição Privada	Total
	Federal	Estadual		
Sudeste	1	0	5	6
Centro-Oeste	1	0	0	1
Total	2	0	5	7

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os estudos pesquisados, é possível depreender que apenas o trabalho número 1 menciona a proposta de um currículo para a

pandemia. O estudo de número 2 se remete ao Currículo da Educação Infantil no contexto da linguagem escrita na Educação Infantil.

Os outros estudos (3,4,5,6,7,8,9 e 10) se fixaram no Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ensino híbrido e nas práticas pedagógicas entorno da pandemia da covid-19. O trabalho de nº 1 e o último agrupamento de estudo guardam uma relação mais próxima com delimitação proposta nesta dissertação. A análise desses nove trabalhos está detalhada nos próximos parágrafos.

Wolff (2020) aborda, em sua pesquisa, a análise de três meses de ensino remoto do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular. Foram coletadas informações do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e teve como hipótese que a implementação de conteúdos da cultura digital ocorre de maneira intuitiva e a serviço de conteúdos disciplinares tradicionais, mas não existe uma intencionalidade para a análise das mídias digitais mesmo com a migração para o Ensino Remoto Emergencial.

Ao analisar o ERE e o currículo proposto por meio de uma pesquisa-ação a autora evidenciou as experiências e vivências do ensino remoto durante a pandemia da covid-19. O estudo revelou que o grande desafio decorrente do ensino remoto, do ponto de vista do currículo, foi realizar um programa que tenha sido planejado para acontecer no modo presencial e que agora deveria ser proposto a distância.

Oliveira (2021), ao apurar as narrativas dos professores dos cursos de Engenharia e de Computação, constatou que, de fato, a cultura universitária, no momento da vivência da pandemia, foi impactada em relação aos processos de avaliação, à relação professor-aluno, às metodologias de ensino, do ambiente de trabalho e ao uso de recursos digitais para o ensino.

Nascimento (2021) propõe algumas reflexões sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação do município de Dois Irmãos do Buriti/MS, em razão da desigualdade sócio espacial que se revela através do ensino remoto emergencial. É nesse cenário que a Geografia da Saúde se apresenta como centro de discussões, pois seus conceitos interligam a conservação do meio ambiente e de saúde, de modo a evitar ou a diminuir problemas e agravos de saúde. Entretanto, o tema Geografia da Saúde é pouco explorado pelos

professores e quase não aparece nos documentos norteadores e materiais didáticos. Nesse contexto, são analisados os reflexos da pandemia da covid-19 no ensino no município supracitado e a contribuição da Geografia da Saúde no contexto da disciplina de Geografia escolar a partir da abordagem dos livros didáticos das séries finais do Ensino Fundamental, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

O autor aplicou dois questionários utilizando o Google Formulário. Os resultados demonstraram que a Geografia da Saúde está ligada à vida humana, à qualidade de vida, à prevenção e combate a doenças infectocontagiosas. Ficou evidente que a educação deve ser trabalhada em forma de conceitos e atividades que promovam o entendimento para o enfrentamento de epidemias ou pandemias, demonstrando assim, a importância de o professor trabalhar a temática, mesmo que interdisciplinarmente. A inclusão do aluno deve ser garantida pela escola, mesmo durante a pandemia, entretanto o ensino remoto é política de redução de danos e tentativa de vínculo do estudante com a escola, mesmo diante da exclusão digital. Logo, não é a solução para a educação, principalmente para o Ensino Fundamental I e II, pois as crianças necessitam da socialização entre si e com o professor mediando o processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de investigar quais os tipos de conflitos foram vivenciados pelas professoras da educação básica de uma escola pública no contexto da pandemia e do distanciamento social, Costa (2021), utilizando-se de um questionário e de entrevista nãoestruturada realizada individualmente, destacou a reorganização da prática pedagógica da seguinte forma: condição de trabalho docente, o contexto de pandemia, sentimentos relacionados à atividade docente, elaboração das atividades no contexto de pandemia, inserção das mídias e tecnologias, ensino híbrido, aprendizagens no contexto pandêmico e retorno às aulas presenciais.

De acordo com a autora, a compreensão que obteve das falas das professoras sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por elas por conta das incertezas, dos medos e das inseguranças em relação às suas ações

pedagógicas no retorno às aulas presenciais, pois suas certezas e seguranças tinham como base experiências anteriores ao momento da pandemia.

Bona (2020) buscou investigar, sob a ótica do professor universitário, quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. Para realização do estudo, entrevistou 6 professores que atuam numa instituição de ensino superior no curso de Pedagogia. De acordo com o autor, ficou em evidência que a finalidade da escola, por assim dizer, é ajudar os discentes a desenvolver capacidades e competências, que são fundamentais para o cidadão contemporâneo, para que esse viva de modo satisfatório em complexos contextos nesta era digital. Também constataram que muito ainda precisa ser estudado, neste amplo campo do ensino remoto, compreendendo as mudanças ocorridas, devido à pandemia (covid-19) na prática docente, como também as consequências dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Toledo Junior (2021), número 8 do quadro, trata sobre o ensino híbrido, por ser uma metodologia que une o ensino tradicional com o virtual, por poder ser dividida em estações de aprendizagem, permitir ao estudante ser protagonista do seu conhecimento e proporcionar uma personalização do seu aprendizado que, neste momento de pandemia mundial, vem ganhando ainda mais notoriedade. Neste trabalho, verificamos a potencialidade desta metodologia, aliada à experimentação, em proporcionar o aprendizado do ensino da Física, tendo como tema norteador o movimento oscilatório.

Santos (2021) propôs uma investigação localizada no campo da Psicologia da Educação Matemática, especificamente nos estudos da Psicologia Cognitiva, cujo objetivo visa compreender em que medida o conhecimento matemático de famílias das camadas populares, mobilizados ao auxiliarem nas tarefas escolares, influencia o sentido de número em situações de cálculo de crianças no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Carlos/SP.

Para alcançar o objetivo proposto, a autora tomou como base os pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação Matemática a partir de uma abordagem etnográfica. Frente ao contexto da pandemia da covid-19, os dados

foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas virtuais com o auxílio de recursos tecnológicos, mais precisamente o *Whatsapp*, e vídeos disponibilizados que exprimem a interação nas tarefas matemáticas por duas famílias.

Deste estudo, a autora conclui: 1) com o distanciamento social, as famílias precisaram reorganizar suas rotinas, principalmente, as "mulheres-mães" auto declarantes como figuras centrais no acompanhamento das atividades de ensino remoto; 2) as mães entendem que é por meio da educação e da escola que seus filhos podem alcançar possibilidades de ascensão social; 3) embora não tendo uma atitude positiva em relação à Matemática, ficou a cargo das mulheres o estudo e a responsabilidade pelo auxílio remoto; 4) com relação às estratégias recorridas para este fim, Santos (2021) inferiu que as mães procuraram vários recursos, a exemplo: contagem nos dedos, jogos online (uso das tecnologias), o cálculo escrito e mental (fazer "com a cabeça"), meios que buscam ajudar na autonomia, aprendizagem e estimular o desenvolvimento referente ao cálculo nas crianças, indicativos para o sentido de número.

Por meio de entrevista individual com roteiro para atividade dialogada, Bayer (2021) analisou o processo da docência no campus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) acessado pelas significações dos docentes constituídas no contexto do ERE. Para a autora, a organização emergencial do ensino remoto evidenciou uma crise pedagógica na instituição, que é parte de uma crise conjuntural. A integração, pautada na interdisciplinaridade, foi destacada como fundamento para constituir, no interior da instituição, atividades possíveis para tencionar politicamente a orientação da educação ofertada aos jovens.

Oliveira (2020) elaborou uma análise descritiva com abordagem qualitativa utilizando o Google Sala de Aula e as ferramentas do G-suíte na aplicação de sequência didática sobre o Reino Fungi. De acordo com a autora, os resultados indicaram boa aceitação do aplicativo pelos alunos, sugerindo a adoção da plataforma para o cotidiano escolar. Os professores encontram dificuldades na inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), entretanto, no cenário atual de pandemia por covid-19, os docentes precisam

buscar formação na área de metodologias voltadas às tecnologias educacionais para se adequarem à nova demanda da educação.

Os pesquisadores retrataram a reorganização do trabalho pedagógico na pandemia da covid-19, porém, diante das análises dos estudos desse levantamento junto à BDTD, é possível verificar que não há obras que tenham se dedicado a investigar o currículo como parte do trabalho pedagógico que orienta as ações formativas dos educandos, bem como um currículo possível para educação na pandemia e pós-pandemia da covid-19.

### 2.1.2 Estudos pesquisados no portal de periódicos da CAPES

Com a utilização do termo indutor “currículo na pandemia da covid-19”, a busca no portal de periódicos CAPES reportou como resultado 455 artigos publicados até 1º/04/2022. Da análise inicial desses artigos, evidenciou-se expressivo retorno quanto aos estudos referentes à educação e pandemia ou mesmo artigos em que a abordagem do currículo e pandemia era secundária, bem como publicações sem qualquer relação com o termo indutor pesquisado, o que dificultou o processo de levantamento de estudos na área de conhecimento, objeto deste estudo.

Mediante análise inicial, foi possível identificar 10 artigos que guardam relação com o currículo na pandemia da covid-19, ainda que indiretamente, e que podem contribuir para melhor compreensão do que está sendo produzido na área, conforme registros constantes do quadro 10.

**Quadro 10—Trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES**

Nº	Ano	Título	Autor
1	2021	Por um currículo que nos una: uma reflexão educativa em tempos de Covid-19	Pedro Duarte
2	2020	Covid-19 e Educação: Reflexões e possíveis caminhos	MayconDhones de Oliveira Cardoso Heliana Pereira Portilho Fuhr Kátia Gonçalves Dias
3	2020	Covid 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba	Eva Teixeira dos Santos Eros Salinas Chavez Anderson Antonio Molina Silva

			André Geovandir Lordano Lucy Ribeiro Ayach Vicentina Socorro da Anunciação Ricardo Lopes Batista
4	2021	Avaliação de Programas Educacionais no Contexto da Educação Remota e Covid-19	Francisco José Candido dos Reis Anderson Marliere Navarro
5	2021	A Educação sob o impacto da pandemia- Covid-19: uma discussão da literatura	Maria Iolanda Fontana Maria Arlete Rosa Samira Kauchakje
6	2021	Os efeitos da Covid-19 na educação básica de Mato Grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia?	Eleida da Silva Arce Adamiski Marcos Antonio Oliveira Bessa
7	2020	Desafios Pedagógicos: antes e na Pandemia COVID-19	Renata Costa
8	2022	Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia	Ana Paula Gestoso de Souza Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
9	2020	Covid-19 e Educação nos sistemas de ensino: mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia	Dalva Marçal Mesquita Soares Joana D'arque Alves Santos Robson Vila Nova Lopes
10	2021	O professor de matemática diante de uma nova realidade: o ensino remoto	Daiana Estrela Ferreira Barbosa Pedro Lucio Barboza

Fonte: Elaborado pela autora

No contexto das transformações presentes trazidas pela pandemia, Duarte (2021) traz uma proposta próxima ao nosso objeto de pesquisa. Um currículo que contribua para que os alunos reflitam sobre a própria forma de pensar, tomando consciência do que sabem e de como sabem. Valoriza-se, então, não só a possibilidade de o “novo conhecimento” interagir com os conhecimentos prévios de cada estudante, como se enaltece tais interações como uma forma de cada aluno se consciencializar da aprendizagem, da incompletude dos saberes detidos e, eventualmente, reconfigurar aquela que é a percepção de si próprio.

Cardoso et al., (2020) concluíram, em uma investigação norteadada por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que o debate em torno da educação neste período difícil de pandemia da covid-19 é extremamente necessário para a

sociedade. Nesse sentido, observar direitos constitucionais como instrumentos norteadores para a efetivação de políticas públicas que garantam a educação a milhões de estudantes brasileiros torna-se único em meio a tanta desordem institucional no meio político brasileiro. De acordo com a autora, apenas 31% dos estudantes do Ensino Fundamental possuem o suporte necessário para ser assistido pelo Estado por meio de dispositivos online, enquanto 42% dos estudantes do Ensino Médio estão aptos remotamente. Isso evidencia a disparidade de condição social entre o público e privado, enquanto a maioria dos estudantes ocupa escolas públicas, a outra realidade possui condições financeiras mais positivas e ocupam as melhores posições na sociedade.

Santos et. al., (2020), a partir de pesquisa bibliográfica e documental sobre o impacto da pandemia no Brasil e em Cuba, concluíram que, após a análise das informações consultadas, foi possível destacar a ausência por parte dos governos, um levantamento estatístico sobre a realidade, sobre as desigualdades regionais, do ponto de vista das infraestruturas nos países e sobre o acesso à internet por parte dos docentes e alunos (no caso do Brasil), uma vez que Cuba, por dificuldades de acesso a rede mundial de computadores, optou por tele aulas. Outro fato evidenciado é a falta de preparo dos pais para auxiliar os filhos nas tarefas escolares. De acordo com os autores a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018), no Brasil, apenas 16,5% da população possui ensino superior completo, 27% têm o ensino médio completo, a maior parte da população, 48,1%, possui até o ensino fundamental. Sendo assim, sentem dificuldades e não têm o preparo pedagógico para lidar com o *homeschooling*.

Sublinha-se que esse processo não é o chamado *homeschooling*, embora, a partir de um senso comum, muitas pessoas o nomeiem desse modo. O que temos é um conjunto de saberes selecionados, pensados e organizados pelas instituições escolares e pelos professores e então levados até os alunos. Há o trabalho do professor e de uma instituição para chegar aos alunos. Professores e alunos habitam espaços diferentes – cada um em sua casa – e tempos diferentes – nem sempre as aulas são síncronas –, mas, ainda assim, possuem vínculo.



Reis (2021) indica em seu estudo que conhecer os conceitos de avaliação de programas educacionais é fundamental para a prática docente no momento que atravessamos. A avaliação das atividades educacionais desenvolvidas durante este período pode fornecer valiosas informações para o aperfeiçoamento das aulas, disciplinas e dos cursos no contexto da educação remota e favorece mudanças mais profundas em médio e longo prazo.

Fontana et al., (2021), a partir de busca sistemática da literatura e da seleção de textos sobre o tema “a educação sob o impacto da pandemia da covid-19”, fez um levantamento e selecionou 3 categorias de análise para compreensão das problematizações do ERE na educação brasileira: as tecnologias digitais, políticas de ensino remoto e trabalho docente.

Como resultado, a autora constatou que o currículo da rede pública de Goiânia foi padronizado com base na BNCC, sem a participação dos professores e da comunidade. Em São Paulo, por sua vez, apesar do empenho dos organizadores, as atividades da Secretaria de Educação Pública tiveram seus desencontros de informações e problemas de funcionamento das plataformas virtuais e sobre quais são as oportunidades mercadológicas que estão sendo criadas no cenário da pandemia. O ensino no Estado aponta para a utilização de um sistema híbrido pós-pandemia. As problematizações apontadas, no âmbito das políticas de ensino remoto, revelam a intensificação do trabalho docente pela qualidade das atividades pedagógicas realizadas a distância.

Arce e Bessa-Oliveira (2021) mostraram em seu estudo que, em Mato Grosso do Sul, os difíceis protocolos de biossegurança impostos pelo enfrentamento da pandemia da covid-19 impuseram aos professores horas de trabalho extras para atenderem às demandas educacionais e que os efeitos da quarentena e do isolamento social os deixaram mais vulneráveis aos problemas de convívio doméstico e aos cuidados com a saúde do corpo, causando ansiedade, depressão e outros fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional.

Ainda evidenciaram que, com a suspensão das aulas presenciais, estima-se que mais de 5 milhões de crianças e jovens, entre 6 e 17 anos, não frequentaram ou não realizaram atividades escolares durante o ano letivo de

2020. Essa ausência de atividade escolar afeta a saúde, o desenvolvimento, a segurança e o bem-estar deles.

Costa Carvalho (2020), a partir de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório sobre o período de isolamento social, reconhece que as instituições de ensino e profissionais da educação atribuíram grande potência ao uso das Tecnologias Digitais. A aprendizagem, quando vista dentro do Ensino Remoto, é composta por ações cooperativas e colaborativas entre todos para que se garanta o ensino e a aprendizagem.

Reali e Gestoso de Souza (2022), ao analisarem as vivências de sete professoras que atuam como mentoras no contexto da pandemia da covid-19, evidenciaram que a natureza do ensino remoto emergencial apresentou outras atribuições ao docente referente às dimensões:

- a) Relação escola e família: estreitar o vínculo, ampliar o conhecimento do contexto de vida das famílias, usar diferentes meios de comunicação e ferramentas online ou não para facilitar o acesso à informação e às atividades educativas, organizar uma parcela do horário de trabalho docente compatível com a disponibilidade das famílias acompanhar as crianças.
- b) Inerente ao processo educativo: compartilhar a ação de mediação do processo educativo com as famílias, utilizar diferentes ferramentas tecnológicas digitais ou não digitais para propiciar diferentes níveis de interação e engajamento, lançar mão de formas não usuais de representação do conteúdo e reorganizar as situações educativas de acordo com o contexto.

As autoras ressaltam que é essencial questionar e investigar como o currículo escolar alcançou os estudantes no período do ERE e na retomada das atividades presenciais em 2021. Proposta que se aproxima do objeto de pesquisa deste projeto.

Soares et al., (2020), a partir de revisão bibliográfica considerada integrativa de literatura, dos atos normativos e notas, deferidos pelos sistemas federal, estaduais e distrital acerca da equidade e dos princípios educacionais contidos na regulamentação sobre a oferta de atividades educacionais não presenciais para a

educação básica, evidenciaram um quadro da regulação da oferta das atividades educacionais não presenciais, com caráter excepcional, por conta da covid-19.

A análise realizada nos documentos normativos e notas dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital revelaram uma escassez da equidade em termos substantivos. Há uma preponderante preocupação com os recursos pedagógicos, tecnológicos, e não com a metodologia e o planejamento, incluindo nesse, o projeto pedagógico das instituições educacionais, apontando uma urgente e necessária reestruturação para a oferta de atividades educacionais não presenciais, em caráter excepcional da pandemia.

Ferreira e Barboza (2021) investigaram como os professores de Matemática da educação básica de escolas públicas estão enfrentando e desenvolvendo as atividades remotas de ensino durante a pandemia da covid-19. Adotaram uma abordagem qualitativa e os dados foram obtidos a partir de um texto enviado para 37 professores dessa matéria da educação básica em escolas públicas, via e-mail, e respondido por 12 professores com outro texto.

De acordo com os autores, os dados recolhidos apontam que os professores se sentiram surpresos e talvez angustiados com a nova realidade surgida, com a mudança repentina exigida para o fazer pedagógico “novo” que se interpôs e ainda a necessidade de ações do poder público para superar ou amenizar de imediato as condições de desigualdade de acesso aos serviços de internet, computadores e diversos tipos de dispositivos eletrônicos sentidas pelos alunos de escolas públicas.

Em consonância com as análises promovidas junto aos estudos levantados na BDTD, os trabalhos localizados no portal de periódicos CAPES, aqui analisados, também indicam que há um número reduzido de trabalhos que tenham como objeto o currículo na pandemia da covid-19, com foco na organização do trabalho pedagógico neste contexto, principalmente em relação aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, como proposto nesta pesquisa.

Portanto, ainda há um grande espaço para a realização de pesquisas sobre o assunto de forma a contribuir como o processo de conhecimento e desenvolvimento do currículo, principalmente para fortalecer as instituições educacionais nos contextos de Emergência de Saúde Pública de Importância

Internacional, além de fomentar a estruturação de novas políticas no sistema educacional.

### 2.1.3 Estudos pesquisados no portal SciELO

A pesquisa realizada junto ao banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com o termo indutor que possibilitou localizar alguns resultados, “pandemia”, indicou 128 publicações, conforme levantamento realizado entre 07 e 08/06/2022. Desse total, parte considerável não guardava relação direta com o termo de busca utilizado. Em síntese, foram selecionados apenas 4 artigos indicados no Quadro 11, cuja análise será detalhada a seguir.

**Quadro 11—Trabalhos selecionados no Portal SciELO**

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR
1	2020	A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço	Érika Dias
2	2020	(RE) organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (IM) possível	Luana Costa Almeida Adilson Dalben
3	2020	Mais uma lição: sindemia covídica e educação	Alfredo Veiga-Neto
4	2020	Educação Física Escolar em Tempos de Distanciamento Social: Panorama, desafios e enfrentamentos curriculares	Roseli Belmonte Machado

Fonte: Elaborado pela autora

Dias (2020), a partir de pesquisa bibliográfica, revela que o coronavírus é um espelho que reflete e agravavam as crises da nossa sociedade, os sintomas das doenças que sofriamos antes da pandemia – depressão, ansiedade, problemas de sono – destacam-se com mais força e um desses sintomas é o cansaço. Segundo a autora, os contagiados padecem de extremo abatimento e esgotamento; para os curados, uma das sequelas é justamente a síndrome da fadiga, que vai além do simples cansaço. Os saudáveis em *home office* se cansam mais do que quando trabalham presencialmente, já que é um trabalho que carece de rituais e de estruturas temporárias fixas. É esgotante trabalhar

sozinho, na frente da tela do computador, e a falta de contatos sociais é exaustiva. Tudo isso gera um baque, porque todas as pandemias são geradoras de forte impacto social, econômico e político.

Almeida e Dalben (2020) falaram sobre como as escolas tiveram de se adaptar por causa da crise do coronavírus. Eles descobriram que usar computadores e aulas online foi uma das coisas mais importantes durante esse tempo. Normalmente, as aulas online não são tão boas quanto às aulas presenciais, mas eles perceberam que as ferramentas digitais podem ser muito úteis na educação. Os professores tiveram que se esforçar muito para ensinar dessa forma, mas eles perceberam que as ferramentas digitais podem ser úteis na educação. Depois que a pandemia acabar, essas lições vão continuar sendo úteis para todos.

Veiga-Neto (2020), além de uma revisão de nomenclatura de pandemia parasindemia<sup>6</sup>, traz, de maneira bem resumida, algumas sugestões para a educação, especialmente no que concerne ao campo do currículo. Focaremos, aqui, no último assunto, objeto do nosso estudo. Um ponto a sublinhar é o fato de que os conteúdos não devem ficar no simples patamar das informações.

Por mais atualizadas, importantes e interessantes que sejam as informações e os conhecimentos, por si mesmos eles são de pouco valor se não cumprirem duas funções: ampliar articuladamente o repertório e, principalmente, servir para desenvolver operações mentais mais e mais integradoras, elaboradas e complexas. Combinar e articular os conteúdos entresi, rebater uns com os outros, distinguir o que é importante do que é acessório, agrupá-los em distintas categorias, sequenciá-los, estabelecer as hierarquias e identificar os possíveis nexos causais entre eles são procedimentos que promovem e exercitam o raciocínio lógico. Com isso, elevam-se a integração e a elaboração mental a patamares cada vez mais avançados.

Segundo o autor, na dimensão formativa, estão a aprendizagem e o exercício de condutas éticas concernentes aos princípios e códigos sociais historicamente estabelecidos por uma dada cultura e partilhados no seu interior,

---

<sup>6</sup> Conceito criado pelo antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, na década de 1990, para designar as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.).

de modo a promover uma vida coletiva, includente, respeitosa ao outro e a diferença e, por isso mesmo, atenta ao comum. Importam incluir atividades conjuntas no currículo – como trabalhos de campo, aulas práticas em laboratório, projetos coletivos, etc. – que exercitem a colaboração mútua, o respeito às rotinas e protocolos e o uso de modelos como reprodução controlada ou representação de fenômenos naturais e sociais. Todas essas são atividades que valem tanto por si mesmas quanto como meios para aprender, exercitar e promover os valores (acima referidos) de uma vida coletiva.

Machado et.al., (2020) realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores que atuam em escolas do Rio Grande do Sul e estão trabalhando com Educação Física pelo ensino remoto. O instrumento foi um questionário com 20 perguntas enviado por e-mail. Como resultado, perceberam que a Educação Física acompanhou as atividades produzidas pelas escolas, mas identificaram alterações na forma de condução e muitos foram os desafios do trabalho dos docentes e seus efeitos no currículo.

Tais conclusões, somadas às análises dos estudos levantados junto à BDTD e SciElo, também corroboram com a ideia de que este projeto de pesquisa traga novos olhares sobre o currículo em tempo de pandemia, reforçando a sua importância não só para o tempo emergencial o qual estamos vivenciando, mas na prática docente um documento prescrito que dê o suporte necessário para as aprendizagens dos estudantes.

## **2.2 Trabalho de campo em escola pública de Sobradinho no Distrito Federal**

O problema de pesquisa desta investigação surgiu a partir de um experiência no contexto da pandemia da covid-19 na escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Quando entrei no Programa de Pós-Graduação, encontrei dois desafios: um como mestrande, em contexto adverso, e outro como pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

Logo de início no universo acadêmico, meu orientador, Hélio Maia, e eu tivemos de desenvolver metodologias com tudo fechado: a Universidade, o local da pesquisa (escola pública da rede do DF), bibliotecas, etc. Nesse momento, não

tive a vivência acadêmica plena que um aluno de mestrado tem. Mesmo nesse contexto adverso, conseguimos produzir cientificamente, por meio de lives, whatsapp, conferências, seminários online e outros. Sentimos falta das convivências, dos debates presenciais, das orientações *in locus*, dos seminários e conferências presenciais.

Como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio Aprendizagem passamos a experiência no contexto da pandemia em uma escola pública em Sobradinho/DF. É importante destacar que o SEAA constitui-se em um serviço técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia. Além da característica multidisciplinar, também é *sui generis*. É necessário ressaltar somente no Distrito Federal existe este tipo de serviço na Rede Pública de Ensino.

O serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, compreendidas como o desenvolvimento de um trabalho que:

Facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento. (MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2005,p.89). "In" Distrito Federal(2010).Orientação pedagógica do Serviço de Apoio à Aprendizagem .

Visa, ainda, contribuir para o aprimoramento da atuação dos profissionais das instituições educacionais, bem como colaborar para a promoção da melhoria do desempenho de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, viabilizando a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

A partir desta breve introdução e em um exercício metodológico, escolhemos uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal situada em Sobradinho, localizada em uma região que atende uma diversidade de alunos e que tem seu trabalho pedagógico pautado em práticas mais inovadoras, principalmente em se tratando de um contexto pandêmico, onde foi obrigada a

elaborar técnicas pedagógicas na adversidade.

### **2.3 A cidade Sobradinho, que lugar é este?**

Na primeira metade do século XIX, o comerciante Antônio Gomes Rabelo, ao tomar posse de suas terras em Goiás, colocou um cruzeiro de madeira rústica para marcar a propriedade. Em um dos braços dessa cruz, um João-de-Barro construiu duas casinhas, uma sobre a outra, que lembravam um pequeno sobrado. Logo, aquele ponto se tornou uma referência para os viajantes que passavam por ali, sendo chamado de Sobradinho do Cruzeiro. Com o tempo, o riacho que atravessava a região ficou conhecido como Córrego do Sobradinho, batizando, também, uma fazenda erguida no local.

A fazenda foi desapropriada para a criação de uma das primeiras cidades satélites do DF, inaugurada em 13 de maio de 1960. Assim como Brasília, Sobradinho também foi planejada e tinha muitas características semelhantes às casas das quadras 700 da Asa Sul: ruas largas, lotes de 350 e 525m<sup>2</sup> com acesso pelos fundos e frente para amplas áreas verdes.

A ocupação de Sobradinho se deu imediatamente após a demarcação dos terrenos, pois a cidade havia sido criada para abrigar os moradores da Vila Amaury, um acampamento operário que estava sendo inundado pelas águas do Lago Paranoá.

Sobradinho começou a se originar quando Antônio Gomes Rabelo ocupou as terras onde atualmente se localiza o núcleo urbano da cidade e fundou a Fazenda Sobradinho. O local foi bastante desmembrado, devido às muitas vendas e inventários, passando a ser propriedade de várias famílias.

Durante a construção de Brasília, entre 1956 e 1960, um dos diretores da Companhia Urbanizadora da Nova Capital, Novacap, o Deputado Federal Iris Meinberg, que havia sido presidente da Confederação Nacional de Agricultura, teve a ideia de criar uma cidade tipicamente rural no Distrito Federal. A melhor opção encontrada foi assentar a nova cidade na região, que tradicionalmente desenvolvia atividades agropecuárias desde os tempos de seus primeiros ocupantes.



A partir de 1959, a Novacap elaborou um levantamento de uma área onde estaria localizada a sede da região administrativa. Havia a necessidade de alojar definitivamente as famílias imigrantes do nordeste de Goiás, da Bahia e de outros estados. Essas pessoas foram transferidas para as margens da antiga estrada que ligava a cidade goiana de Planaltina à nova capital. A então cidade satélite recebeu o nome de Sobradinho, e foi fundada em 13 de maio de 1960, mas só chegou a ser oficializada mais tarde, pela Lei nº 4.545/64. Do seu território original, definido em 1965, posteriormente foram desmembradas as regiões administrativas de Itapoã e Sobradinho II. Sobradinho possui cerca de 69.363 habitantes (PDAD, 2018).

Sobradinho é uma cidade planejada. O plano da cidade foi elaborado entre 1958 e 1959 pelo engenheiro Inácio de Lima Ferreira, que pertencia ao quadro de engenheiros do Departamento de Terras e Agricultura da Novacap. Lúcio Costa, urbanista, principal responsável pelo planejamento de Brasília e chefe do Departamento de Urbanismo da Novacap, preferiu que o planejamento fosse executado por um arquiteto de sua equipe. O projeto de Sobradinho foi então confiado ao urbanista Paulo Hungria Machado, que também já havia feito o plano urbanístico de Gama. A construção da cidade se desenvolveu entre 1959 e 1960 com recursos do Departamento de Terras e Agricultura da Novacap. Pouco depois, Inácio Lima Ferreira retomou o projeto, executando serviços topográficos, arreamento e locação de terrenos, instalando os serviços subterrâneos de abastecimento de água e saneamento básico.

Dentre os bairros de Sobradinho, estão: Colorado, Grande Colorado e Núcleo Rural Lago Oeste. Antes de se tornarem uma região administrativa, a Fercal e Sobradinho II eram bairros de Sobradinho.

A PDAD 2018 aponta que a população de Sobradinho era de 67.537 pessoas, sendo 53,4% do sexo feminino. A idade média era de 35,5 anos. No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi branca, para 44,9% dos moradores. Sobre o estado civil, 43,1% da população com 14 anos ou mais de idade se declararam solteiros.

Em relação ao trabalho, levando-se em consideração as pessoas com 14 anos ou mais, 48,3% estavam ocupadas (27.058 pessoas). Para os ocupados, foi

questionada a atividade da empresa em que estes exerciam o seu trabalho principal, sendo o setor de serviços o mais informado, segundo 83,6% dos entrevistados. A Região Administrativa onde a maioria declarou exercer seu trabalho principal foi Plano Piloto.

Quando perguntados sobre deslocamento para o trabalho: 32,6% responderam utilizar ônibus; 54,3% informaram utilizar automóvel; 2,5% afirmaram utilizar motocicleta; 2,2% utilizavam a bicicleta e 14,9% caminhavam até o local de trabalho.

Sobradinho tem uma média de 3,2 moradores por domicílio. A condição permanente foi observada em 93,6% deles. No que diz respeito ao tipo, 83,5% dos domicílios eram casas, enquanto a condição de ocupação mais comum era “próprio, já pago”, para 62%. Por fim, 82,5% dos lotes eram regularizados, segundo informação dos moradores.

#### **2.4 De que espaço, estamos falando?**

A escolha do local da pesquisa, como já mencionado, se deu por alguns motivos, entre eles: a escola estar situada numa região que atende uma maior diversidade de estudante, facilidade organizacional metodológica e por ter vivenciado o período da pandemia todo nesta Instituição Educacional.

Vamos apelidá-la de Escola Crescer. Situa-se em Sobradinho/DF (ver quadro 12), tendo iniciado o atendimento à comunidade local em 13/02/1964.

#### **Quadro 12 - Quadro de identificação da Instituição Educacional**

<b>Localização</b>	Zona Urbana
<b>Coordenação de Ensino</b>	Regional de Ensino de Sobradinho
<b>Data de criação da Instituição Educacional</b>	13/02/1964
<b>Autorização: Deliberação do Conselho Estadual de Educação</b>	13/02/1964
<b>Reconhecimento: Deliberação do Conselho Estadual de Educação</b>	06/03/2002 de acordo com a portaria n.º 111/2002 DODF
<b>Turno de funcionamento</b>	Diurno
<b>Nível de ensino ofertado</b>	Ensino Fundamental Anos Iniciais
<b>Etapas/ Fase e Modalidades Ensino/Programas e Projetos especiais da Educação Básica</b>	Anos Iniciais Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano)

Fonte: Distrito Federal, 2021

A Escola Classe Crescer de Sobradinho (ver quadros 13 e 14) encontra-se em plena atividade e oferta o Bloco Inicial de Alfabetização (1ª a 3ª ano do Ensino Fundamental), ou seja, o 1º bloco do 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Em 2020, extraordinariamente devido à pandemia da covid-19, os alunos dos 1º e 2º anos desse bloco não reprovaram. Já no 3º ano tivemos 15 alunos reprovados, e isso é o mesmo que dizer que 3,94% dos 380 alunos matriculados na Escola Classe Crescer de Sobradinho reprovaram. É importante dizer que 03 alunos estão defasados em idade *versus* série, o que corresponde a 2,27% dos alunos matriculados no ano letivo de 2020.

Vale ressaltar que a Escola Classe Crescer de Sobradinho finalizou o ano de 2020 com 380 alunos. Isso demonstra um aumento de 22 alunos em relação a 2019. Numa primeira análise, podemos agregar a esse aumento de matrículas a perda de poder aquisitivo das famílias e de bolsas de estudos na rede de ensino particular. Cabe, ainda, levar em consideração, segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), que houve um aumento populacional, desde o início desta década, na região onde fica a cidade de Sobradinho, devido à migração de pessoas, o que, conseqüentemente, demandou um número maior de matrículas nas escolas da cidade. Nesse contexto, a escola busca constantemente fortalecer a parceria com as famílias no intuito de apoiar os alunos e professores, de forma a melhorar o trabalho do ambiente escolar, bem como conhecer a situação das crianças. As famílias são

sempre convidadas a participar das atividades pedagógicas, entre as quais estão: dias letivos temáticos, palestras, reuniões, oficinas e festividades em geral. Para melhor atender as famílias em suas necessidades, as atividades são promovidas em dias e horários diversificados. No entanto, ainda é mínimo o número de pais que compareceram a esses eventos virtualmente, ou seja, a participação ocorrida pelo Zoom, Meet ou Instagram.

Em 2021, a escola atendeu a 369 alunos matriculados, com faixa etária de 6 a 12 anos, distribuídos em 18 turmas, sendo 9 turmas no matutino e 9 no vespertino. A maioria dos alunos dos 1º anos que a escola recebe é encaminhada pelo Centro de Educação Infantil X de Sobradinho, localizado na quadra Y da mesma satélite, que vão formar, em maioria, as turmas de 1º anos da escola. Já os alunos dos 2º e 3º anos são oriundos da própria escola. Entretanto, todas as turmas da escola recebem matrículas do Telematrícula-156 ou efetivadas após o início ou durante o ano letivo. Os alunos matriculados em 2021 foram distribuídos nas turmas conforme especificado na tabela a seguir:

**Quadro 13—Distribuição das turmas e estudantes**

MATUTINO		VESPERTINO	
Turma	Nº de estudantes	Turma	Nº de estudantes
1º ano A	15	1º ano E	15
1º ano B	15	1º ano F	27
1º ano C	17	2º ano C	17
1º ano D	19	2º ano D	26
2º ano A	17	2º ano E	26
2º ano B	26	3º ano D	26
3º ano A	17	3º ano E	19
3º ano B	25	3º ano F	18
3º ano C	26	3º ano G	18

Fonte: Distrito Federal, 2021.

**Quadro 14– Quantitativo de Estudantes Especiais**

<b>NEE</b>	<b>Quantitativo</b>
TDAH	05
Síndrome Down	02
TGD/ Autismo	07
Dislexia	00
Dislalia	01
Discalculia	00
Deficiente Auditiva	00
DMU	01
DPAC	00
Deficiente Intelectual	04
DF/ANE	01
DF/BNE	03
DF/MNE	01
Transtorno Opositor Desafiador	00
Outros	03
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

Fonte: Distrito Federal, 2021

Os dados inicialmente verificados indicam que a escola possui 18 professores, uma equipe gestora (diretora e vice-diretora), uma pedagoga, uma orientadora educacional e não possui coordenador pedagógico, papel este exercido pela equipe gestora e pela pedagoga do serviço de apoio e aprendizagem.

Os aspectos socioeconômicos apresentam o perfil familiar atendido pela Unidade Escolar. Diante o contexto de pandemia, pode-se inferir sobre o poder aquisitivo das famílias, bem como sua vulnerabilidade, inclusive alimentar, dados colhidos em questionário pela escola. Um número significativo dos pais (32%) mora separados, com a mãe fica em grande parte o acompanhamento escolar e as famílias têm renda familiar de até R\$2.000,00 mensais em sua maioria. Ressalta-se também que 52,4% dos estudantes residem em áreas distantes de Sobradinho. Isso reflete a necessidade do transporte rodoviário para o deslocamento até a escola.

Para compor o diagnóstico das aprendizagens, foram apresentadas também informações referentes ao **Diagnóstico Inicial 2022** da Secretaria de Educação realizados na segunda quinzena do mês de março nas turmas de 2º e 3º ano. O objetivo do diagnóstico foi identificar as fragilidades e potencialidades das aprendizagens causadas pelo impacto da pandemia. Certamente é mais um

instrumento importante para mapear as aprendizagens e organizar o trabalho pedagógico. Apresentamos aqui os dados apontados no relatório<sup>7</sup>:

## **2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CRESCER**

Este relatório apresenta os descritores com fragilidades, ou seja, aqueles em que os estudantes da turma obtiveram menos de 50% de acerto no desempenho de cada questão.

### **Língua Portuguesa**

DH2- Identificar variações de sons de grafemas.

DH4- Inferir informações em textos.

DH7- Reconhecer a personagem principal de uma narrativa.

DH8- Inferir informação em textos.

DH9- Identificar sílabas de uma palavra.

DH10- Identificar a finalidade do gênero receita.

DH11- Reconhecer o assunto de um texto lido.

DH12- Reconhecer o gênero bilhete.

DH13- Identificar o local onde acontece à narrativa.

### **Matemática**

DH1- Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação do espaço.

DH3- Identificar dados e informações apresentadas por meio de gráficos.

DH4- Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problemas.

DH6- Identificar composições ou decomposições de números naturais.

DH15- Comparar ou ordenar quantidades pela contagem.

DH16- Executar adição ou subtração com números naturais.

DH12- Identificar dados e informações apresentadas por meio de tabelas.

---

<sup>7</sup> Disponível: [http://www.avaliacaoemdestaque.se.df.gov.br/diagnostico\\_inicial/relatorio/escola.php](http://www.avaliacaoemdestaque.se.df.gov.br/diagnostico_inicial/relatorio/escola.php). Acesso em 23 de jun 2022.

### **3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CRESCER**

Este relatório apresenta os descritores com fragilidades, ou seja, aqueles em que os estudantes da turma obtiveram menos de 50% de acerto no desempenho de cada questão.

#### **Língua Portuguesa**

DH8-Localizar uma informação explícita em um texto.

DH14- Inferir informações em textos.

DH9- Reconhecer o gênero fábula.

DH11- Identificar a finalidade de uma lista.

DH5- Reconhecer o assunto de um texto.

#### **Matemática**

DH1- Identificar representações de figuras tridimensionais.

DH2- Reconhecer características do sistema de numeração decimal.

DH3- Identificar dados e informações apresentadas por meio de gráficos.

DH4- Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problemas.

DH5- Identificar números naturais segundo critérios de ordem.

DH6- Corresponder números naturais a pontos da reta numérica.

DH8- Identificar decomposições de números naturais.

DH10- Corresponder cédulas e/ou moedas do Sistema Monetário Brasileiro.

DH14- Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.

DH15- Executar adição ou subtração com números naturais.

DH5- Identificar números naturais segundo critérios de ordem.

Refletindo sobre os dados apresentados tanto no diagnóstico realizado pela escola quanto o realizado pela SEDF, temos um grande desafio para a recomposição das aprendizagens dos estudantes. Os dados revelam que o planejamento escolar deverá priorizar, na área de Linguagem, o trabalho com o texto, valorizando a apropriação do **sistema de escrita alfabética no eixo análise linguística e semiótica**, bem como o eixo de **leitura e escuta**, diversificando o estudo de diversos gêneros textuais identificando e reconhecendo assunto e finalidade. Faz-se necessário também ressaltar a importância da Educação Física, que, no Programa Educação em Movimento na Escola, terá um papel fundamental na recomposição das aprendizagens.

Na Matemática, a prioridade será a construção do sistema de numeração decimal pelo estudante, apoiado em materiais concretos para a elaboração de conceitos em situações desafiadoras, permitindo a reflexão e o desenvolvimento dos processos mentais. Percebe-se também a fragilidades apontadas no eixo **geometria**.

Nas coordenações coletivas, como espaço de formação, serão desenvolvidos estudos referentes às fragilidades apontadas, bem como à revisão dos documentos norteadores: BNCC, Diretrizes do 2º Ciclo, Currículo em Movimento - Organização Curricular - 2022 e Diretrizes de Avaliação. Além disso, será necessária a criação de instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano. As intervenções pedagógicas previstas nas Diretrizes do Ciclo serão planejadas para minimizar o impacto causado pela pandemia nas aprendizagens dos estudantes. É importante esclarecer que os alunos com necessidades educacionais especiais estão inseridos em classes comuns inclusivas e turmas de integração inversa e recebem atendimento especializado por meio de adequação curricular e que os estudantes do turno matutino recebem atendimento semanal em Sala de Recursos. Os alunos do turno vespertino não são atendidos pela Sala de Recurso. Os acompanhamentos realizados pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, pelo Serviço de Orientação Educacional e pela equipe pedagógica da escola serão fundamentais para o sucesso das aprendizagens do estudante.



A escola tem um perfil de professores em que sua maioria possui Especialização. Uma das características marcantes desses profissionais é o comprometimento com o sucesso no processo de alfabetização dos estudantes. São, em maioria, participativos, questionadores e colaboram nas ações pedagógicas da escola. Como o grupo docente passou por mudanças em 2022, a construção coletiva se torna fundamental para fortalecer a identidade da escola. As coordenações coletivas devem priorizar a organização do fazer pedagógico, reconhecendo como espaço democrático de diálogo, tomada de decisões, reflexão, estudo e compartilhamento de saberes; participar e operacionalizar o planejamento coletivo.

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores. A SEEDF compreende que educação tem a ver com questões mais amplas, contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do estado de direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores. Partindo dessas proposições, é importante projetar a implementação do Currículo em Movimento tendo como base uma dinâmica interdisciplinar, garantindo os direitos de aprendizagens, em que as habilidades e conteúdos apresentem uma organização pautada nas características e necessidades dos sujeitos em cada ano de escolarização. Importante salientar uma proposta de desenvolvimento do currículo centrada na realidade concreta e nos saberes dos alunos, organizando-o e tendo um foco interdisciplinar.

Para garantir que a função social da escola se concretize de forma qualitativa, cumprindo seu papel de socializar os saberes sistematizados, necessário se faz acompanhar as mudanças que se processam aceleradamente

no contexto social, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos e a realidade vivida pelos alunos. Para o desafio da recomposição curricular após dois anos de ensino remoto/híbrido será mais do que necessário a reorganização do trabalho pedagógico considerando as 10 competências da BNCC, levando em conta a Organização Curricular para os Anos Iniciais 2020-2021-2022 e os Temas Transversais do Currículo em Movimento. Tendo como foco de estudo e operacionalização por meio do Currículo em Movimento da SEEDF, é preciso ampliar as concepções acerca das aprendizagens, sendo elas sociais, cognitivas, culturais, emocionais, física conforme as competências elencadas na BNCC (Projeto Político Pedagógico – 2022).

## **2.5 Os sujeitos da pesquisa**

Sanches Gamboa (2004) ressaltou que o conhecimento resulta da relação entre sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido. De acordo com ele, tratando-se de pesquisas educacionais, alunos, professores e/ou comunidade são sujeitos e o objeto é a realidade. Nesse sentido, a realidade refere-se ao ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Tais sujeitos, em seu turno, encontram-se diante de uma realidade que lhes é comum e que, ao mesmo tempo, os desafia para ser conhecida e transformada.

Lakatos e Marconi (2003) sinalizam a importância de delimitar e explicitar quais pessoas, coisas ou fenômenos serão pesquisados. Assim sendo, verificou-se que a unidade escolar selecionada dispõe, no nosso campo de estudo: 18 professoras que atendem os Anos Iniciais; 1 professora que atende aos estudantes com Necessidades Especiais Específicas; 1 Orientadora Educacional, 2 professoras que estão atualmente na gestão da escola (diretora e vice-diretora). Todas essas profissionais foram convidadas a participar do estudo, no entanto somente 10 professoras aceitaram participar. Entre elas, 8 são efetivas da SEEDF e 2 são professoras substitutas e precisam participar de processo seletivo a cada dois anos para assumir turmas por meio do contrato temporário.

Conseguimos fazer contato presencial com a direção da escola, momento em que, inicialmente, foi explicada a proposta do estudo e informado que tanto

suas identidades, quanto a da instituição educacional seriam preservadas. Na segunda reunião, foi apresentada a proposta de pesquisa para o grupo de professores e, no mesmo momento, formamos o Grupo Focal onde foram dadas as orientações sobre a dinâmica de trabalho. Por oportuno, elaboramos um questionário de identificação dos pesquisados e as professoras escolheram um pseudônimo para que pudéssemos identificá-las no decorrer do estudo. No mesmo questionário, aproveitamos para perguntar se utilizam o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Seguem as informações relativas às participantes conforme se observa no quadro abaixo:

**Quadro 15 - Identificação das participantes**

<b>Pseudônimo Cargo</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano que ingressou na SEE-DF</b>	<b>Utiliza o Currículo em Movimento da SEE-DF?</b>
1- Mari Professora	Feminino	40 anos	Magistério Pedagogia	2018	Sim
2-Chaiene Professora	Feminino	33 anos	Graduação Ciências Naturais e Especialização em Orientação Educativa	2018	Sim
3- Aglaupe Professora	Feminino	32 anos	Graduação Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e Letramento	Substituta	Sim
4- Déia Professora	Feminino	39 anos	Pedagogia Especialização em Orientação Educativa	2014	Sim

5- Juli Professora	Feminino	45 anos	Magistério Graduação em Geografia Especialização Psicopedagogia	2004	Sim
6- Lisboa Professora	Feminino	41 anos	Magistério Graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa Especialização em Psicopedagogia Institucional	2003	Sim
7-Gi Professora	Feminino	41 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil	2003	Sim
8- Maria Professora	Feminino	40	Graduação em Pedagogia	2018	Sim
9- Djani Professora	Feminino	46	Graduação em Pedagogia	2003	Sim
10- Linda Professora	Feminino		Graduação em Pedagogia	Substituta	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

## 2.6 Procedimentos para a produção das informações empíricas

O projeto envolve a pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral analisar a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no contexto da pandemia da covid-19. De acordo com Sampieri (2014), esse enfoque investigativo busca explorar e compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos, levando em consideração o contexto no qual os fenômenos ocorrem, possibilitando o aprofundamento necessário para o entendimento do objeto de pesquisa, a partir do ponto de vista dos participantes.

O itinerário percorrido durante uma pesquisa é a idealização das elaborações particulares do investigador que, no intento de se aproximar do seu objeto, cria e transforma concretamente a metodologia em busca das respostas para o problema que a motivou.

Dito isso, foi feita a opção, metodologicamente, pela pesquisa de natureza qualitativa, por entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar são multifacetadas e, por isso, permeadas de situações sociais que ensejam ao pesquisador se debruçar sobre as particularidades dos sujeitos que farão parte da investigação (CRESWELL, 2010). Não levar em consideração o contexto destes sujeitos não nos permitirá chegar a resultados coerentes, pois, segundo Demo (1995, p. 32), a pesquisa qualitativa mira nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Com esta afirmação, entendemos e concordamos com o autor que, numa pesquisa qualitativa, o diálogo com dados quantitativos se faz necessário, mas não é o cerne do estudo e que o destaque é, de fato, nas relações não mensuráveis numericamente. Ainda sobre a natureza da pesquisa

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017,p.30).

Nesta acepção, a pesquisa qualitativa contempla a proposição desta pesquisa, que é analisar a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria do Estado do Distrito Federal, no contexto da pandemia da covid-19.

No entanto, os significados que emergem da investigação não são resultantes de provocações intuitivas ou ordinárias, mas de repercussões de um processo intencional de produção do conhecimento. A nossa prática está sob o amparo da pesquisa científica, que, a partir de uma perspectiva epistemologicamente crítica, tenciona a apreensão do real por meio de procedimentos que a diferencia das convenções do senso comum (SEVERINO, 2007).

Contemplando os objetivos propostos, a pesquisa é definida como explicativa, pois, de acordo com Gil (2002) e Severino (2007), para além de apresentar e descrever os fenômenos que constituem a realidade, intentamos compreender a realidade existencial, as contradições e as mediações para se alcançar o concreto, pensando a visão da totalidade do fato. Desta forma, buscamos superar o imediatismo inicial e enriquecer a investigação com o conhecimento sobre o objeto de estudo. Portanto, a investigação em tela tem como propósito analisar a educação e a implementação do Currículo em Movimento da SEEDF no contexto da pandemia da covid-19, bem como a organização do trabalho pedagógico. Os elementos que fazem parte deste contexto nos importam não só para seguir o itinerário que resultou esta implementação, mas para perceber e compreender os novos rumos na realidade cotidiana das escolas e dos sujeitos que nela atuam.

A partir da problemática que desencadeou este estudo (a reorganização do trabalho pedagógico na pandemia da covid-19) seguimos para a construção das informações empíricas, que tiveram início com o estado do conhecimento (teses, artigos, dissertações de três bases científicas) com a finalidade de verificar as produções acadêmicas acerca da temática estudada.

Desenvolvemos, também, pesquisa bibliográfica (livros, portais e repositórios) para analisar o histórico da educação, a educação e a pandemia para enfim chegarmos à organização do trabalho pedagógico e a transposição curricular em um contexto da pandemia da covid-19, além de destacar as teorias de currículo, conceituá-las e diferenciá-las.

Por último, realizamos uma pesquisa documental (legislação, Parâmetros Curriculares, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e demais documentos

oficiais) com o propósito de subsidiar legalmente a construção do estudo, analisar a transposição curricular e a implementação das novas práticas educativas em virtude da pandemia como foco do nosso trabalho.

Após a fase de estudo bibliográfico e documental e a delimitação dos elementos-chave para o estudo, como a escolha da unidade de análise e dos sujeitos desse espaço, estabelecemos os contatos iniciais para a entrada em campo, que ocorreu da seguinte forma: a) Carta de Apresentação da Mestranda (Apêndice A); b) Memorando de Autorização da Pesquisa (Apêndice B); c) Carta de Encaminhamento de Estudante (Apêndice C); d) Aceite Institucional (Anexo D); e) Termo de Consentimento Livre Esclarecido –TCLE (Apêndice E) e Questionário de Identificação dos(as) Pesquisados(as) ( Apêndice F).

Ainda na fase de apresentação do projeto de pesquisa aos professores, inicialmente apontados como potenciais participantes da pesquisa, todos foram informados sobre os procedimentos que seriam adotados no transcurso da produção de dados. Nessa oportunidade, foi realizada leitura das disposições assentadas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), posteriormente assinados pelos que, voluntariamente, decidiram participar da pesquisa.

Como técnica metodológica, escolhemos o Grupo Focal. De acordo com Perovano (2016) o grupo focal consiste em uma metodologia para a coleta de dados que tem sido repetidamente utilizada para a solução de problemas do cotidiano de organizações seja para a resolução de questões acadêmicas, seja para demandas práticas. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa realizada com base em entrevistas grupais que coletam informações, utilizando-se da comunicação e interação de grupo.

De acordo com Barbour (2003), o grupo focal tem por finalidade a geração de múltiplas ideias que surgem das pessoas convidadas a participar da discussão, baseadas em uma lista de questões (roteiro de perguntas) realizadas a cada integrante do grupo.

Para execução do trabalho, foram necessárias três sessões de grupo focal presencial. Dividimos em dois grupos: professores do matutino e professores do vespertino, respeitando o horário laboral dos participantes. Para uma melhor

organização dessa etapa de produção dos dados empíricos, os temas foram colocados em discussão, como já mencionado, em três dias distintos para os dois grupos de professores. Os temas foram trabalhados por meio de questões, elaboradas pela pesquisadora, para instigar os participantes a relatarem sua compreensão e vivência em relação ao impacto da pandemia na organização do trabalho pedagógico. Segue quadro abaixo com os temas propostos para os Grupos de Discussão:

**Quadro16 — Temas propostos para o Grupo Focal**

<b>Dia</b>	<b>Tema</b>	<b>Proposta de perguntas para o Grupo Focal</b>
1	Compreensão da educação no contexto da pandemia	1.1 Como a educação se adaptou durante a pandemia da covid-19? 1.2 Qual foi o impacto da pandemia da covid-19 na educação? 1.3 Quais são os principais desafios da educação em tempos de pandemia como esta? 1.4 Como ficou a educação na pós-pandemia?
2	Reorganização do trabalho pedagógico em tempo de pandemia da covid-19	1.1 Qual a sua impressão acerca do currículo na organização do trabalho pedagógico? 1.2 Como você organizou o seu trabalho pedagógico na pandemia? 1.3 Quanto ao currículo como priorizou os objetivos de aprendizagem? 1.4 Quanto à metodologia/didática: qual foi a utilizada? 1.5 Como avaliou seus estudantes?
3	Transposição do Currículo em Movimento da SEEDF no contexto da	1.1 Uma situação extrema da contemporaneidade que afetou tudo e a todos de diferentes maneiras os objetivos educacionais. O currículo vigente dá conta disto? 1.2 O currículo permite flexibilidade em tempo de



	pandemia.	<p>pandemia?</p> <p>1.3 Se sua resposta anterior foi sim, como foi flexibilizado o currículo em sua escola?</p> <p>1.4 Como tem sido a implementação do Currículo em Movimento em tempo de pandemia?</p> <p>1.5 “Agora na pós-pandemia como tem sido o continuum curricular 2020-2022”?</p>
--	-----------	---

Fonte: Elaborado pela autora

As questões propostas foram apenas sugestivas e para guiar as discussões. No curso do grupo, outras colocações, emitidas pelo pesquisador ou pelos participantes, puderam ser objeto de discussão, de forma a contribuir para a saturação dos dados.

Iniciamos cada sessão com a gravação de áudio pelo assistente de pesquisa, deixamos claro ao grupo que as falas iriam ser gravadas (procedimento acordado no Termo de Consentimento Livre). Essa prática nos ajudou a observar o comportamento dos sujeitos de pesquisa durante a discussão em grupo.

## **2.7 Procedimentos de análise das informações empíricas**

Os dados foram produzidos por meio da análise documental (documentos oficiais da SEEDF), da transcrição dos relatos do grupo focal que foram consolidados e preparados para a análise de conteúdo, de acordo com a estrutura de análise de Bardin (1977). Em seguida, foram submetidos à pré-análise (leitura flutuante), exploração do material (categorização, de acordo com conteúdo dos relatos) e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Conforme disposições do próximo capítulo, os dados produzidos foram categorizados de forma viabilizar a discussão, à luz dos objetivos definidos para a pesquisa.

## **CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O objetivo primordial da análise de dados é compreender criticamente o sentido do que fora indagado, tendo significações explícitas ou subentendidas. Dessa forma, o momento da análise de dados foi trabalhado num contexto interpretativo, a partir das diretrizes fixadas pelas hipóteses da relação que estas mantiveram no sistema teórico proposto (PÁDUA, 2004, p.85).

Os dados construídos ao longo do processo foram tabulados de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). A técnica preza pelo rigor metodológico foi desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é realizada em quatro etapas, a saber: leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores (BARDIN, 2011). Dessa forma, tomamos como instrumentos da leitura flutuante a transcrição das discussões do Grupo Focal.

A leitura flutuante deste material nos permitiu evidenciar uma sistematização de ideias preliminares diante de nossas investigações, as quais enaltecem as próximas fases, bem como a construção do texto de análise desta pesquisa.

Dentro da pré-análise, a escolha do documento vem à tona após realizar uma leitura flutuante ampla, assim tive em minha análise segmentos pautados na regra da exaustividade, a qual exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que estabelece que a seleção do documento permita a comparação e categorização proximal; e a última regra, definida como a pertinência, que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise (BARDIN, 2011).

Ainda nesta fase, todo documento obtido na pesquisa (transcrição do Grupo Focal) foi analisado obedecendo ao critério da exaustão, o qual frisou todos os elementos possíveis: a homogeneidade, o agrupamento de concepções, regularidades e divergências, por caminharem juntos na interpretação; e a pertinência dos dados coletados com a finalidade de trazer significados aos nossos objetivos.

Diante da escolha do material, foi possível traçar os objetivos e fazer levantamentos hipotéticos deste estudo. Assim, o objetivo foi propor uma reflexão

direcionada aos resultados e subsidiar um quadro teórico e/ou pragmático. Quanto à hipótese, esta é uma afirmação transitória a que nos propomos constatar (confirmar ou informar), recorrendo aos processos de análise. Trata-se de uma proposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros (BARDIN, 2011).

Neste estudo, o objetivo geral consiste em analisar a implementação do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado do Distrito Federal no contexto da pandemia da covid-19 e a organização do trabalho pedagógico, por meio da identificação dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes, tendo como premissa a subjetividade dos professores. Nessa conjuntura, os documentos analisados versam a tônica de tentarmos elucidar fontes pertinentes em dois segmentos/objetivos: transposição do currículo em movimento do DF na pandemia da covid-19 e a organização do trabalho pedagógico no contexto pandêmico.

Continuando a pré-análise, chega-se à elaboração de indicadores, que são elementos de marcação que permite extrair das comunicações a essência da mensagem. Nesta, há operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2011).

Dentro de uma gama de procedimentos usados, das concepções e falas concedidas por meio dos instrumentos, foi possível formular indicadores temáticos a serem categorizados nas fases posteriores. Assim, o método utilizado nessa fase foi selecionar os principais pontos dos grupos de discussão, de maneira a contemplar os objetivos da pesquisa, categorizando, pois, em formas de subtemas a fase de codificação do material. Vale salientar que o questionário não foi alvo dessa análise diretamente, uma vez ele foi aplicado para mapearmos os sujeitos da pesquisa.

Seguindo essa orientação, o quadro 17 apresenta os elementos de marcação que caracterizam os indicadores desse estudo, tendo as palavras que apareceram com mais frequência no estudo. Vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 17 — Unidades de registro das falas dos entrevistados**

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras
Família	31
Pandemia	21
Tecnologia	15
Alfabetização	13
Ensino Remoto	12
Currículo	9
Presencial	9
Em casa	8
Formulário	8
Socialização	7
Plataforma	7
Ensino	6
Busca Ativa Escolar	5
Leitura	4
Emocional	4
Defasagem	3
Virtual	3
Isolamento Social	2
Atividades impressas	2

Fonte: Elaborado pela autora

Como demarca o quadro, os números a frente das Unidades de Registro indicam a frequência com que a palavra foi reproduzida, configurando-se, metodologicamente, como elementos evidenciados diante dos objetivos estabelecidos na dissertação. É pertinente expressar que a unidade de registro “as contribuições dessa atividade” está associada à compreensão da educação no contexto da pandemia.

As próximas etapas tiveram como finalidade apresentar reflexões diante a organização do trabalho pedagógico na pandemia da covid-19 e a transposição curricular no contexto pandêmico, por meio de uma sistematização classificada em categorias iniciais, intermediárias e finais.

Dando continuidade, a análise de conteúdo preconiza também a exploração do material, etapa que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). A definição das categorias é classificada apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e

posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2011). Para chegar às categorias iniciais, foi necessário um longo trabalho e sistematização utilizando tabelas a partir dos dados brutos.

Vale salientar que, dentro da análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (BARDIN, 2011). Nesse estudo, fez-se presente a *posteriori*, devido ao fato dela ser construída em torno de um resultado progressivo, isto é, ser formada após um tratamento e sistematização de elementos (frases e palavras) diante do procedimento analítico.

O volume de dados que integraram o corpus de análise mostrou-se como um desafio imposto à decomposição, definição das unidades de registro e definição das categorias de análise. Entretanto foi um desafio necessário e instigante para que fosse possível caminhar em direção ao alcance dos objetivos de pesquisa.

Assim, estão elencadas no quadro abaixo as categorias iniciais de análise, tendo a significância das palavras e termos oriundos do Grupo Focal. Para este momento, usamos os segmentos norteadores: Educação na Pandemia, Organização do Trabalho Pedagógico, Transposição Curricular. É pertinente destacar que tais categorias foram elencadas, devido ao uso na transcrição das discussões no grupo focal dos professores, tendo também a sequência categorial do instrumento, o quadro 18 nos mostra:

**Quadro 18 — Categorias iniciais**

Nº	Categorias Iniciais
1	Impacto da Pandemia do Covid-19
2	Ensino Remoto Emergencial
3	Questão Econômica
4	Organização do Trabalho Pedagógico na Pandemia e no Pós Pandemia

5	Tecnologia da Informação e Comunicação
6	Formação de Professor
7	Defasagem Idade/Série e de Conteúdo
8	Transposição Curricular na Pandemia
9	Isolamento Social
10	Convivência
11	Comportamento
12	Avaliação do Trabalho Pedagógico
13	Evasão Escolar
14	Reprovação Escolar
15	Modalidades de Ensino
16	Modalidades de Educação
17	Violência
18	Questão Familiar
19	Questão Emocional
20	Alfabetização
21	Recursos Pedagógicos
22	Linguagem
23	Aprendizagem Escolar
24	Busca Ativa Escolar
25	Ambiente online
26	Ensino Escolar
27	Ensino Híbrido
28	Ensino Presencial
29	Acolhimento dos Estudantes

30	Ambiente de Trabalho (home office)
31	Questão Social
32	Exclusão da Aprendizagem Escolar
33	Professor na Aula Presencial
34	Contaminação pela covid-19
35	Criatividade no contexto da pandemia
36	Área do Conhecimento
37	Dificuldade de Aprendizagem
38	Ambiente Educacional
39	Valorização do Professor
40	Socialização
41	Atividade Impressa

Fonte: Elaborado pela autora

Após o levantamento de 41 categorias iniciais, veio a consolidação de 5 (cinco) categorias intermediárias, as quais são os agrupamentos das categorias iniciais, que trazem informações por meio de um conjunto de expressões oriundas do documento e fomentadas por um conceito/inferência norteador (FOSSÁ, 2003). Nesta etapa, as categorias iniciais são descritas de acordo com a interpretação do conteúdo dos instrumentos de pesquisa e dos conceitos teóricos (PEREIRA, 2019).

Assim, as categorias iniciais desta pesquisa foram descritas de acordo com a interpretação do conteúdo do Grupo Focal e dos conceitos teóricos, fomentando, assim, as intermediárias. Fez-se presente também o conceito norteador, o qual objetiva uma breve descrição das categorias encontradas e exploradas. É válido frisar que tal conceito é construído diante da epistêmica dos achados e significados da pesquisa. Vejamos o Quadro 19.

#### **Quadro 19 — Categorias intermediárias**

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS		
CATEGORIA INICIAL	Conceito Norteador	CATEGORIA INTERMEDIARIA
1) Organização do Trabalho Pedagógico na Pandemia e no Pós Pandemia. 2) Ensino Remoto Emergencial 3) Ensino Escolar 4) Ensino Presencial 5) Ensino Híbrido 6) Avaliação do Trabalho Pedagógico	O trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. O trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes.	1) Organização do Trabalho Pedagógico na Pandemia e na Pós-Pandemia.
7) Impacto da Pandemia do covid-19 na Educação 8) Questão Econômica 9) Questão Familiar 10) Questão Social 11) Questão Emocional 12) Ambiente de Trabalho (homeoffice) 13) Isolamento Social 14) Defasagem idade/série e de conteúdo 15) Violência 16) Exclusão da Aprendizagem Escolar 17) Evasão Escolar 18) Reprovação Escolar	O impacto da pandemia da covid-19 apresentado nas falas dos sujeitos entrevistados vem trazendo à tona questões já discutidas pela comunidade docente e discente. Com o contexto pandêmico, ficou em evidência a questão familiar.	2) Questão familiar evidenciada no impacto pandêmico.
19) Tecnologia da Informação e Comunicação 20) Formação do Professor 21) Transposição Curricular na Pandemia 22) Modalidades de Ensino 23) Modalidades de Educação 24) Recursos Pedagógicos 25) Linguagem 26) Ambiente online 27) Busca Ativa Escolar 28) Alfabetização	Com a suspensão das aulas presenciais, as TICs ganharam um espaço significativo no contexto educacional. A pandemia trouxe de imediato essa ferramenta para o ambiente educacional, as práticas docentes precisaram ser ressignificadas e os docentes tiveram de desenvolver competências tecnológicas.	3) A utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação no contexto educacional
29) Convivência 30) Comportamento	A distância física entre o professor e os alunos,	4) A convivência entre o professor e o aluno.



31) Socialização 32) Acolhimento dos Estudantes 33) Valorização do Professor 34) Professor na aula presencial 35) Criatividade no contexto da pandemia.	bem como entre os próprios alunos de um mesmo grupo de aprendizagem, é uma barreira para a interação social e para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas para todos os indivíduos.	
36) Área do Conhecimento 37) Ambiente Educacional 38) Aprendizagem Escolar 39) Dificuldade de Aprendizagem 40) Atividade Impressa 41) Contaminação pela covid-19	Com a contaminação pela covid-19 a aprendizagem escolar ficou evidentemente prejudicada.	5) A necessidade do ambiente educacional para a aprendizagem escolar.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme as categorias intermediárias elencadas, podemos verificar a relevância desse trabalho. Foi evidenciada uma gama de ações utilizadas pelos professores no contexto pandêmico, como os tipos de ensino: Remoto Emergencial, Híbrido, Presencial e como currículo teve de ser adaptado para este tipo de educação.

Segundo a tônica de análise, vem à categoria final, compreendida pela aglutinação das categorias secundárias e as significações do conceito norteador (FOSSÁ, 2013). Nessa etapa, foi possível apresentar 3 (três) categorias finais, quais sejam: a organização do trabalho pedagógico na pandemia e na pós-pandemia, a necessidade do ambiente educacional para a aprendizagem escolar, pandemia, crise econômica, social e familiar, conforme quadro 20

**Quadro 20— Categorias finais**

CATEGORIAS FINAIS		
CATEGORIA INICIAL	Conceito Norteador	CATEGORIA FINAL
1) Organização do Trabalho Pedagógico na Pandemia e na Pós-Pandemia	No período de pandemia, as aulas passaram a ser ofertadas remotamente, sendo necessário repensar o calendário	A Organização do Trabalho Pedagógico na Pandemia e na Pós-Pandemia.
2) A utilização da Tecnologia da		

<p>Informação e Comunicação no Contexto Educacional na Pandemia.</p>	<p>escolar, o planejamento educacional, a metodologia de ensino a fim de que houvesse um menor impacto na aprendizagem dos alunos e as vozes dos sujeitos participantes das entrevistas só reforçou que pensar no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia com a utilização das TICs como ferramentas de aprendizagem é mais urgente ainda. Outro ponto é que currículo teve de se adequar</p>	
<p>3) A convivência entre professor e aluno. 4) A necessidade do ambiente educacional para a aprendizagem escolar.</p>	<p>Existem indicadores que revelam que o digital não substitui a necessidade de interação humana. O ambiente educacional propicia esta convivência entre professor e aluno. Para ocorrer aprendizagem é necessária afetividade que se desenvolve por meio da convivência.</p>	<p>A Necessidade do Ambiente Educacional para a Aprendizagem Escolar</p>
<p>5) Questão Familiar Evidenciada no Impacto Pandêmico.</p>	<p>Devido à necessidade de isolamento social imposta pela pandemia do covid-19, o trabalho remoto e as escolas fechadas, o ambiente doméstico, que antes era destinado ao convívio familiar, passou a ser demandado para continuidade de atividades de trabalho, estudos, educação e diversão das crianças, e muitas vezes foi tomado por dificuldades</p>	<p>Pandemia, Crise Econômica, Social e Familiar.</p>

	financeiras, configurando uma situação doméstica com enorme potencial para gerar conflitos, devido ao tempo ilimitado que as pessoas passam juntas em um espaço físico limitado enquanto encaram um evento estressante. Devido à sobrecarga, os pais não conseguiam acompanhar a vida escolar de seus filhos.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo as categorias finais elencadas dentro do processo de análise, é de suma importância destacar que os itens formulados tomaram como base conceitos pré-definidos, que culminaram na confirmação da aplicação do objeto de estudo. Trata-se de uma análise pautada nos instrumentos e objetivos desse estudo, elucidada por meio das percepções dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

### **3.1 Discussão dos resultados**

#### **3.1.1 Categorias de análise**

Os próximos parágrafos são dedicados à exposição da discussão das descobertas do processo investigativo, no que diz respeito às categorias finais que emergiram dos dados empíricos produzidos juntos aos sujeitos, a partir do Grupo Focal.

Para melhor organização, a discussão das categorias será apresentada na mesma ordem em que estão registradas no Quadro 20, de forma que seja possível compreender como se caracterizam os significados da educação na pandemia, atribuídos pelos sujeitos.

No início da discussão de cada categoria final, optou-se pela retomada, com apresentação segregada, das informações gerais sobre os dados produzidos e agrupados em cada uma das 3 (três) categorias finais que constam no Quadro 20, no intuito de aproximar dos momentos de produção e análise dos dados.

### **3.1.2 A organização do trabalho pedagógico na pandemia e na pós-pandemia.**

A pandemia da covid-19 desencadeou outras formas de organizar o trabalho docente, logo as práticas educativas se deram, inicialmente, por meio do ensino remoto e, depois, de forma híbrida. Com o Programa Escola em Casa DF, conforme previsto nos documentos governamentais, as professoras usaram ferramentas do Google (como o serviço de comunicação por vídeo – Google Meet). No Grupo Focal, a professora Maria mencionou que utilizou também o quadro interativo – Google Jamboard. Outros recursos também foram mencionados, tais como: aplicativos de mensagens Whatsapp, o Microsoft Power Point e jogos digitais para desenvolver as atividades propostas pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A professora Gi, em seu relato, disse que, nas aulas de Ciências, especificamente do conteúdo **Conhecendo as plantas**, pediu às crianças que plantassem e tirassem fotos e enviassem para ela por meio da plataforma Google sala de aula. Aos alunos que não tinham acesso à plataforma, a professora solicitou que enviassem as fotos pelo Whatsapp. A docente disse que a estratégia para avaliar os estudantes que não tinham acesso ao meio tecnológico foi a de ir até a residência dos alunos, correndo o risco de ser contaminada.

A professora Lisboa relatou que o ensino híbrido foi muito desafiador e que, apesar de ter de fazer adequação curricular, ela teve de se preocupar com o acolhimento e saúde mental dos estudantes. No ensino híbrido, foi necessário fazer atividades para o grupo 1, que vinha na primeira semana, e o grupo 2, que vinha na segunda semana. Aqui, se deu uma transposição curricular diferenciada, pois o primeiro grupo necessitava dos objetivos de aprendizagem do ano anterior, e o grupo 2 já necessitava dos conteúdos referentes ao ano atual. Era necessário

fazer dois planejamentos diferentes para atender a demanda curricular dos grupos. Os dois grupos se revezavam semanalmente entre o presencial e o remoto.

Já a professora Juli disse que a questão do Ensino Remoto como Organização do Trabalho Pedagógico foi à maior dificuldade, porque muitos alunos ficaram sem aula e perderam conteúdo, devido à falta de instrumentos tecnológicos em casa. Os docentes tiveram de aprender com as próprias colegas, conforme retrata a fala da professora: “Porque a gente não sabia direito como é que colocava a imagem, como é que fazia determinado formulário”.

De acordo com a professora Mari, o maior foco do trabalho pedagógico em relação ao currículo foram os conteúdos essenciais, como: leitura, escrita e os números matemáticos, conforme consta de seu relato: “O currículo é um documento importante porque é um documento norteador, utilizamos de uma forma para nos adaptar à realidade que nós temos também. Ele abrange os objetivos de aprendizagem para aquele ano/turma”.

Essa fala veio corroborar com o questionário de identificação dos pesquisados (Apêndice F), no qual pergunto se as professoras utilizam o Currículo em Movimento do DF, sendo que nos 10 questionários as professoras afirmam que utilizam o referido documento.

A professora Chianne Carla disse que, à época da pandemia da covid-19, sua dificuldade ainda foi maior, pois se encontrava em uma Escola do Campo, onde não chegou Internet e muitos são estudantes de pais analfabetos. Mencionou, ainda, que não tinha como as crianças irem até a escola buscar a atividade impressa, pois o ônibus escolar pago pelo governo havia parado no contexto pandêmico.

Para a docente Linda, os alunos que conseguiram assistir as aulas remotas, quando voltaram foram capazes de acompanhar com mais facilidade. Já os estudantes que ficaram apenas nas atividades impressas, a defasagem na pós-pandemia foi muito intensa. Nesse contexto, ela notou, também, que na hora da correção quem fazia as atividades eram os pais e irmãos. Ela narra, nesse viés, que conseguia ver o impacto na educação, tendo como base o fato de ter aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental que não sabia escrever o nome.

### **3.1.3 A necessidade do ambiente educacional para a aprendizagem escolar**

Quanto a esta categoria de análise, a professora Djani pontuou várias observações em seu relato:

Eu sou professora do diurno e fui cobrada para dar aula à noite, por que o pai só tinha o celular dele e precisava trabalhar o dia todo, e a estudante só podia assistir aula no período noturno que era à hora em que ele chegava. Aqui vejo que a carga maior ficou para o professor. A necessidade do ambiente educacional era muito grande, eu não conseguia dar aula com qualidade por que não tinha ambiente, não tinha rotina, eu não conseguia fazer pelos meus dois filhos em casa o que eu consigo fazer com uma turma de 28 alunos em sala de aula. Como é importante este espaço para eles. E também percebi, eu sou professora, mas como faz falta a professora dos meus filhos, como é importante o professor na sala de aula.

As informações obtidas revelaram que as profissionais contaram com uma carga muito maior de trabalho, embora alguns docentes tenham apontado uma carga horária de 8 a 12 horas por dia, explicaram que além das aulas, planejamento, também tinham de dedicar um tempo muito maior ao atendimento dos estudantes e das famílias.

Essa sobrecarga de trabalho foi agregada aos afazeres do lar, às atividades e cuidados com os filhos e outras ocupações, relato esse não só da professora Djani, mas também de Maria, Gi e Juli.

### **3.1.4 Pandemia, crise econômica, social, familiar e emocional**

Com esta categoria foi evidenciado que o problema não é apenas uma defasagem curricular, mas também emergiram outras questões com a pandemia, como: econômica, social, familiar e emocional.

Vamos falar primeiro da questão familiar que foi muito evidenciada em nosso processo de investigação. A falta de apoio das famílias nesse processo foi mencionada nas respostas de grande parte das profissionais, como Maria:

Eu me sentia sufocada de ter que ficar atrás dos pais para o filho dele estudar, para o filho dele fazer as coisas. E eu era obrigada a

estar com a busca ativa e eu ficava gente cadê a vontade desta família de ver o filho aprendendo, de ver as coisas acontecendo? Na primeira dificuldade, eles abriram mão dos próprios filhos. Um pai falou: então na primeira semana de aula online eu tive de pagar alguém, que fosse um ano para o meu filho ler. Ele dizia que a escola está reclamando demais. Eu pensava: “gente, mas a pessoa não está conseguindo ajudar o filho”. A mãe não tinha paciência. Achava tudo difícil. É tanta coisa. Que abre mão. Mas preferiu deixar de lado. Achou complicado, achou difícil, o trabalho. Nosso trabalho é complexo. É complicado. É muito detalhe, é muita hora certa de fazer cada coisa, se não, não flui. Os pais ainda falam isso aqui eu pego na internet e faço. E ainda respondi, mas a gente não só entrega para o seu filho existe um trabalho que é feito [...].

O estudo de Molino et. al. (2020) também identificou que a pandemia propiciou uma maior invasão da tecnologia na vida privada das famílias, o que ocasionou uma maior carga de trabalho aos indivíduos que se sentem forçados a trabalhar mais rápido e por mais tempo (sobrecarga tecnológica), sendo associado às causas de conflito trabalho-família e ao estresse comportamental. Esses estudos apontam que a pandemia ocasionada impactou diversos espaços, como da educação, trabalho e ambiente familiar, trazendo à tona os conflitos trabalho-família.

Devido à necessidade de distanciamento social imposta pela covid-19, o trabalho remoto e as escolas fechadas, o ambiente doméstico, que antes era destinado ao convívio doméstico e familiar, passou a ser demandado para continuidade de atividades de trabalho, estudos, educação e diversão das crianças, e, muitas vezes, foram tomadas por dificuldades financeiras, configurando uma situação doméstica com enorme potencial para gerar conflito, pelo tempo ilimitado que as pessoas passam juntas em um espaço físico limitado enquanto encaram um evento estressante (BEHAR-ZUSMAN et. al., 2020).

Quanto à questão emocional, preocupação dos órgãos institucionais foi muito mais em controlar o trabalho docente do que um trabalho de acolhimento, voltar a fixar laços de afetividade no contexto escolar. No primeiro momento de pandemia, quiseram colocar os mesmos dispositivos que regem o ensino presencial: a manutenção da carga horária, o currículo e o planejamento.

Agora, na pós-pandemia, a preocupação ainda é a defasagem de conteúdo escolar, mas outros problemas apareceram, conforme explana a professora

Aglaupe: “Na verdade a gente ta sofrendo agora. Você fala para o aluno fazer alguma coisa, diz para tentar e fazer novamente. Começa um choro. Os pais não tinham paciência. Eles choravam e estão reproduzindo na escola”.

A professora Julia observou também a agressividade na hora do recreio, na sala de aula, então é mais uma questão que está sendo enfrentada no retorno presencial. Ainda mencionou que, diante do contexto, é uma geração que está enfrentando uma dificuldade com o **não**.

As professoras também relataram o adoecimento das colegas de trabalho. Muitas entraram de licença para tratamento de saúde e até hoje não conseguiram voltar.

Percebemos aqui que não é somente o currículo prescrito a ser trabalhado, mas o currículo oculto e a subjetividade dos sujeitos. Os dois primeiros termos já conceituamos nesta pesquisa, agora enfocaremos o último termo.

### **3.1.5 A subjetividade**

A **Teoria da Subjetividade** de González Rey (1995, 2003a, 2003b) constituiu um princípio que busca compreender a subjetividade, reconhecendo o valor da história e da cultura, possibilitando, com isso, olhar o estudante em seus processos singulares.

A subjetividade é, portanto, um sistema simbólico emocional que permite articular as produções culturais, sociais e históricas com as emoções, a forma como cada indivíduo e cada grupo sente e vivencia a realidade que se lhes apresenta. Pode ser entendida como um conjunto de tudo aquilo que forma os sujeitos através de suas experiências de vida e a qualidade desses processos simbólicos, sua capacidade de produzir significado, ou seja, registros simbólicos a partir dessas experiências, suas produções subjetivas (GOULART; GONZÁLEZ REY; PATINO TORRES, 2019, p. 120). A subjetividade “emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao homem uma produção sobre o mundo em que vive, e não apenas a sua adaptação a ele” (GONZÁLEZ REY; PATINO TORRES, 2017, p. 123). E, justamente por considerar a emoção como categoria preterida pelo pensamento racionalista moderno, a



perspectiva teórica da subjetividade se mostra como via, possível e adequada, para articular a investigação e a proposição de práticas de cuidado em saúde mental (GOULART; GONZÁLEZ REY; PATINO TORRES, 2019, p.125), visto que a história, a sociedade e a cultura, subjetivamente vivenciadas, aliadas às experiências pessoais e coletivas, são as matrizes nas quais se geram ou se obstaculizam os processos de saúde mental e seus desdobramentos, na forma de patologias e sofrimento (GOULART; GONZÁLEZ REY, PATINO, 2019,p.128).

Para sustentar as reflexões acerca da importância do diálogo em saúde mental no contexto pandêmico e pós-pandêmico, apoiamos-nos no conceito de sujeito de González Rey (2017), o qual aponta que sujeito é aquele que abre novas vias e possibilidades de subjetivação, novas alternativas à normatização excessiva que vem acontecendo nos mais diversos contextos

Acreditando nas possibilidades educativas das relações dialógicas para o desenvolvimento subjetivo do estudante no contexto do Ensino Fundamental, (GOULART; GONZÁLES REY; PATINO TORRES, 2019), faremos, a seguir, uma breve caracterização de ações institucionais proposta no Caderno Orientador Convivência Escolar e Cultura de Paz (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica devem possibilitar:

- Construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- Tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;

- Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de Direitos Humanos, por meio das diferentes linguagens: musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013, p. 47).

### **3.1.6 Cultura de paz**

Seu conceito surge do reconhecimento da cultura de guerra/violência do modelo de sociedade vigente e reúne estratégias para a transformação dos valores de violência para valores de uma Cultura de Paz e Não-Violência. Compreendendo que a paz se configura para além de um contexto livre de agressões e violências diretas, busca-se o combate a qualquer violação de direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Cabe lembrar que as situações de conflito ocorrem nas interações entre pessoas e grupos. No caso da escola, as situações de conflito são fundamentais para se promover uma cultura de paz, transformando-as em aprendizagem por meio do diálogo e de ações de fortalecimento de vínculos entre pares e na coletividade, visto que eles continuarão convivendo no mesmo espaço físico e social (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O **Caderno Orientador da Cultura de Paz** ainda traz em seu conteúdo sugestões metodológicas para mediação de conflitos e como elaborar um plano de convivência para situações como estas que estamos vivenciando no contexto pós-pandêmico.

Por fim, vamos abranger as questões sociais e econômicas que a pandemia nos trouxe. Restrições de circulação de pessoas e isolamento social foram impostas pelos estados e municípios no período de abril a julho de 2020, com o objetivo de conter o vírus, acarretando em impactos nos empregos, renda da população e, conseqüentemente, na diminuição da captação de recursos as organizações da sociedade civil. De acordo com o estudo do GIFE— Grupo de Investidores Sociais do Brasil (2020), 87% das organizações alegam

que sofreram impacto nas suas atividades, seja paralisação total (36%) ou parcial (51%), em razão de medidas como o distanciamento social.

As escolas sofreram 100% de impacto nas suas atividades. Professores e estudantes tiveram de ficar em casa. De acordo com Mariana (2022), a desigualdade social aumentou vertiginosamente. A dificuldade da inclusão digital é retratada ao observarmos as diferentes formas de qualificação dos núcleos familiares em relação ao ensino remoto em curso durante a pandemia da covid-19: preenchimento de plataformas digitais, conduta correta nos encontros virtuais, realização das atividades online, e outras exigências mediadas pelas TICs. Os mais aptos para participação nas atividades estão integrados, enquanto os menos aptos acabam sofrendo dificuldades constrangedoras para exercer tarefas e atividades. Os lares com melhores condições integrais (disponibilidade de auxílio às crianças e jovens, espaço adequado para estudo em casa, estruturação familiar harmoniosa, etc.) certamente alcançam o sucesso do ensino remoto, enquanto lares desestruturados e não assistidos cumprem apenas os protocolos da inclusão digital.

Em nossa investigação foi nítido este contexto conforme pode se inferir da fala da professora Djani:

“Eu fui cobrada para dar aula à noite, porque só tinha um celular. Esta família desistiu da criança e nem a atividade impressa foi buscar. O impacto na Educação será muito maior do que pensamos e até hoje tem pai que perdeu o emprego e não conseguiu voltar ao trabalho”.

## **CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve por objetivos verificar o impacto da pandemia da covid-19 na educação, analisar a implementação do Currículo em Movimento no DF e compreender como se deu a transposição curricular na escola.

Partimos dos eixos educação, currículo e pandemia da covid-19, que orientaram toda a pesquisa e que revelam as impressões, percepções e considerações dos docentes.

Primeiramente, lembramos que a investigação do objeto analisado não se finda neste estudo, pois o currículo constitui um vasto campo de pesquisa, assim

como pandemias como a covid-19. Lembramos que, ao realizar a pesquisa, estávamos no meio da pandemia. Um momento histórico em que todo o planeta precisou se ajustar às medidas restritivas impostas pela doença.

Em meio a toda essa diversidade, o processo de desenvolvimento acadêmico foi necessário para deixar o campo da imaginação e das inferências do senso comum e mergulhar no percurso metodológico da pesquisa em educação. O percurso de transformação de dados empíricos em conhecimento científico, teoricamente sustentado, foi muito transformador e mudou a maneira de pensar, na medida em que avancei na análise dos dados e na construção do referencial teórico. A abordagem metodológica, eleita nesse meu percurso, tem esse potencial.

Apreendi muito enquanto buscava, produzia e interpretava os dados. O envolvimento com o objeto de pesquisa e a internalização de novos saberes foi inevitável. A proposta agora é fazer com que os resultados desta pesquisa possam chegar a outros professores e transformem, em alguma medida, a forma de compreender e gerir o currículo diante da vastidão de complexidades que está presente no contexto das escolas.

Para tanto, como forma de contribuir com a melhoria da formação continuada de professores, mesmo que apenas na forma de pensá-la e de estimular novas práticas e novos estudos, algumas observações são importantes.

A pandemia evidenciou diferentes olhares sobre a organização do trabalho pedagógico e de tudo o que cerca as fragilidades e potencialidades relacionadas.

Embora se sintam representados no currículo da escola, afirmem se fundamentar no Currículo em Movimento, as respostas dos professores demonstram a necessidade de estudo e formação acerca da temática para que possam fundamentar teoricamente a organização curricular em sala de aula, principalmente em relação à pandemia e o pós-pandemia da covid-19.

O currículo é o componente pedagógico responsável por direcionar a didática (planejamento) e a avaliação, portanto norteia todas as decisões dos sistemas educacionais em seus diferentes níveis, e nisso residem as decisões de quem e quais as escolhas serão feitas para compor o documento prescrito, sabendo que ele se modificará até chegar ao nível do currículo em ação

(SACRISTÁN, 2000). No intuito de garantir uma educação de qualidade baseada em uma práxis pedagógica reflexiva de ensino integrado, concebe-se uma proposta pedagógica sustentada pelo currículo integrado (SANTOMÉ, 1998), rompendo com a fragmentação do conhecimento e propõe-se à materialização de um currículo baseado na interdisciplinaridade (integração em um nível elevado de disciplinas) e na existência de um ou mais eixos estruturantes (SILVA, 2020).

O que ficou evidente para nós foi uma necessidade de proposição dos órgãos institucionais para a transposição de um currículo já previsto para o ensino presencial, e não para o ensino remoto junto às todas as contingências da pandemia gerada pela covid-19.

Consideramos, a partir desta investigação, a necessidade de estudo do currículo na formação docente, desde a formação inicial até as formações o espaço da escola. Como afirma Sacristán (2000), o currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Cabe aos educadores considerar o mundo real, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico, pois eles interferem na prática da escola e nas escolhas que faz em termos curriculares.

Outra observação muito importante foi à necessidade do uso das TICs como ferramentas de aprendizagem. Precisamos ultrapassar as barreiras já identificadas e viabilizar esse conhecimento tecnológico para os professores e alunos, pois essa será a ponte, o elo entre a aprendizagem e o sujeito. Outro ponto, de suma importância, é a necessidade de reestruturação da escola com relação à infraestrutura tecnológica, haja vista que a falta de equipamentos básicos, como computadores, notebooks e tablets conectados a uma internet eficiente para a disponibilização, inclusive para uso docente, evidenciam as fragilidades existentes no ambiente escolar durante a pandemia.

Acreditamos que a base dessa transformação está na formação continuada docente, na reestruturação das práticas pedagógicas, por meio da adoção de estratégias de ensino que utilizem as TICs como ferramentas de aprendizagem, haja vista que as tecnologias digitais podem agregar muitos benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. A pandemia evidenciou as fragilidades do processo educacional presencial, a suspensão das aulas presenciais agravou

este cenário já precário. As lacunas estão expostas e as mudanças são necessárias, e urgentes, para fortalecer e enriquecer a função social da escola.

Salienta-se que esta reestruturação depende em grande parte de políticas públicas, de investimentos direcionados para a área tecnológica, mas que os profissionais em educação, os docentes, bem como secretários e assessores, não podem estar presos apenas a soluções administrativas, e, sim, comprometido em equacionar problemas da educação, a fim de encontrar soluções. Nas escolas, as equipes gestoras devem estar focadas em questões que precisam mudar, a concretização é um trabalho em rede, democrático, com os pares envolvidos nas questões que necessitam avanços e mudanças.

A pandemia nos mostrou o quanto a escola é importante na vida de uma criança e de um jovem. A finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois, socializados nesse espaço, não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora (MALACHEN, 2016).

## **PRODUTO TÉCNICO**

O produto técnico a ser elaborado, como requisito obrigatório estabelecido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional (PPGEMP) compreende a proposta de estruturação de um curso voltado para a formação continuada dos docentes e coordenadores pedagógicos da SEEDF, visando contribuir com o aperfeiçoamento e preparação dos servidores (público-alvo docentes) até para futuras pandemias e/ou casos fortuitos, fortalecendo o potencial formativo da EAPE, que tem como espaço de formação de professor.

Caso acolhido pela SEEDF/EAPE, o produto técnico poderá integrar o rol de proposta de cursos da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, conforme preconizado na Portaria nº 659, de 02 de dezembro de 2021 (DODF nº 225, de 03/12/2021, p. 16, col. 2). A proposta inicial de produto técnico compreende a estrutura resumida indicada no Quadro 21.

**Quadro 21 — Proposta de Produto Técnico**

<p><b>1) IDENTIFICAÇÃO</b></p> <p>1.1 Macroprocesso: Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação</p> <p>1.2 Nome do Curso: Transposição Curricular em Tempo de Pandemia</p> <p>1.3 Título do Projeto: Organização do Trabalho Pedagógico em Tempo de Pandemia dacovid-19 e PósPandemia:Possibilidades e Desafios</p> <p>1.4 Público-Alvo: Docentes e Coordenadores Pedagógicos</p> <p>1.5 Carga Horária: 80 horas</p> <p>1.6 Modalidade: Híbrida</p>
<p><b>2) CONTEÚDO</b></p> <p>A. Teoria de Currículo</p> <p>B. Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento</p> <p>C. Currículo em Movimento da Educação Básica (aspectos específicos da área de formação proposta pelo curso nas Etapas e Modalidades)</p> <p>D. Transposição Curricular em contextos atípicos (pandemias)</p> <p>E. Organização do Trabalho Pedagógico.</p>
<p><b>3) INFORMAÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS</b></p> <p>3.1. Objetivo Geral</p> <p>Compreender os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do DF e as possibilidades de transposição curricular para atender as demandas de contexto</p> <p>3.2. Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer Teoria de Currículo</li> <li>• Reconhecer os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento</li> <li>• Identificar o sentido de currículo integrado / currículo de transição na própria práxis pedagógica</li> <li>• Analisar algumas estratégias de ensino, das questões praticadas associadas à metodologia e dos modos de aprendizagem no contexto da pandemia dacovid-19 e no pós pandemia</li> <li>• Compreender a dinâmica avaliativa em contexto</li> </ul>

#### 4) JUSTIFICATIVA:

O Plano Distrital de Educação – PDE (Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015) tem como diretriz no artº 2 em seu §10:

Valorização dos profissionais da educação, com carreiras estruturadas, remuneração digna e qualificação adequada às necessidades do sistema de ensino do Distrito Federal, promovendo e garantindo a formação inicial e continuada nos diversos níveis.

A formação continuada dos profissionais da educação é um processo constante de desenvolvimento pessoal, profissional, técnico, social e político que se constrói durante toda a carreira profissional. Nesse sentido, a formação continuada não se resume ao mero acúmulo de cursos (CURADO SILVA, 2002, 2011), mas, sobretudo, compreende a constante reflexão crítica de práticas profissionais e sociais. Deve estar acessível a todos os profissionais da educação, atendendo a demandas próprias de um trabalho que se caracteriza pela complexidade, que envolve interação e cuidado e que tem a dupla dimensão de conservar os conhecimentos e os valores socialmente construídos e de promover as rupturas e as reconstruções necessárias para a compreensão e a mudança da realidade social (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Considera-se que as práticas pedagógicas exercidas pelos profissionais da educação refletem suas concepções construídas ao longo da formação inicial, da formação continuada, das práticas profissionais nas ações cotidianas, das relações com seus pares nas escolas e em outros setores da SEEDF e da sua experiência de vida. Nesse contexto, o exercício da formação continuada pode modificar e completar determinados aspectos relacionados à história de cada um, às ações e às percepções do profissional da educação em busca de novos desafios e do repensar de suas práticas. Assim, as ações de formação continuada devem ser constantes e, para tanto, devem ser pensadas, necessariamente, a partir da reflexão, da crítica, da pesquisa e de um desejo de mudança. Com isso, as práticas formativas para os profissionais da educação devem ser articuladas com o currículo da SEEDF, considerando as inúmeras transformações e o desenvolvimento da sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O currículo está sempre em construção, adaptando-se às mudanças da humanidade. Ele objetiva a construção do conhecimento de acordo com os saberes históricos e os conhecimentos relacionados à vivência do discente em comparação com a realidade regional. Por este motivo, desenvolver um curso é muito importante. Diante de todo o exposto, a preparação e a formação docente são fundamentais para enfrentarmos contextos como este que estamos vivendo da pandemia da covid-19.



**5) METODOLOGIA**

A formação dos coordenadores pedagógicos e docentes ocorrerá de forma híbrida. Utilização da plataforma Moodle da EAPE, exposição dialogada, rodas de conversa, aula expositiva.

**6) AVALIAÇÃO:** Baseada nas Diretrizes de Avaliação Formativa da EAPE.

**7) ORGANIZAÇÃO E CRONOGRAMA:** 2º semestre de 2023.

**8) LOCAL DE REALIZAÇÃO:** Escola de Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fonte: Elaborado pela autora

## REFERÊNCIAS

ADAMISKI, E. da S. A.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Os efeitos da covid-19 na educação básica de Mato grosso do Sul: **Como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia?**. Revista Educação e Políticas em Debate, 10(3), 2021.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19: No Limiar Do (Im)Possível. Educação & Sociedade [online]. 2020, v. 41. Disponível em: Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 08 jul. 2022.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda de. **História da Educação**. Ed. Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2000.

AZEVEDO, J. C. de. **Ciclos de Formação**: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, A.R.F. (Org.). **Ciclo sem Revista: A construção de uma outra escola é possível**. 3.ed.vol1. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BAYER, J. S. M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP**. 2021. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BARBOSA, D. E. F.; BARBOZA, P. L. O Professor de Matemática diante de uma nova realidade: O Ensino Remoto. **Revista Eletrônica De Educação Matemática**. 16 1-16, 2021.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Portugal. 1977.

BERNSTEIN, B. Classes e Pedagogia: visível e invisível. Tradução de Marlene 134 Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, maio, 1984.

BERNSTEIN, B. **Estructura del discurso pedagógico**. Ed. Morata. 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONA, J. L. Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v, 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175623676735.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **A reprodução - elementos para uma teoria do ensino**. Petrópolis: Vozes. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. D.O. U 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios e Regiões Metropolitanas**. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº9/2020, de 8 de junho de 2020**. [Reexame do Parecer CNE / CP nº5 / 2020]. Parecer nº 9 / 2020: seção1, Brasília, DF, n.23001.000334/2020-21,p.138,9jul.2020. Disponível em: Acesso em:3 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº11/2020, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Acesso em:14 ago.2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais- COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em:<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em:1 ago.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, Brasília,DF,n.13.987,7 abr.2020. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2019/2022/2020/lei/113987](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019/2022/2020/lei/113987). Acesso em: 7 ago.2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº5 /**

2020 / DF. Distrito Federal: Ministério da Educação. Planalto.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** – Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. LDB. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jul. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020.

CARDOSO, M. D. de O.; FUHR, H. P. P.; DIAS, K. G. Covid-19 e Educação: Reflexões e Possíveis Caminhos. **Revista Observatório**, 6(2), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.24474266.2020v6n2a9pt>. Acesso em: 28 jul. 2020.

COLL, César et. al., O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professores da educação básica em contexto de pandemia**. 2021. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2021.

COSTA CARVALHO, R. de A. C. Desafios pedagógicos: antes e na pandemia COVID-19. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 594–606, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i2.14061. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14061>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Simon & Shuster. 2007.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 08 jul. 2022.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Caderno de Orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico Remoto da Educação Especial, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização: BIA**. 2. Ed.Revis. Brasília. 2012.

DISTRITO FEDERAL.CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF(CEDF).Parecer 225/2013.**Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília. 2013a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**.Brasília,2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília. 2014 a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).**Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília. 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) .**Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**.Brasília. 2014d.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e larga escala**.Brasília. 2014e.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.(SEEDF). **PDE-Plano Distrital de Educação**. 2015b.

DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental-Anos Iniciais /Anos Finais**. Brasília. 2018 a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 41.869, de 05 de março 2021. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma>. Decreto\_41869\_05\_03\_2021. html. Acesso em: 15 mar de 2021.

DISTRITO FEDERAL. Decretonº 40.520, de 14 de março de 2020. Disponível em:<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03-DODF>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020. Disponível em: [http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/04\\_Abril/DODF](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/04_Abril/DODF). Acesso em: 03 abr.2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 42.059, de 03 de maio de 2021. Disponível em:<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/Decreto.html>. Acesso: 05 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.817, 22 de maio de 2020. Disponível em:[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/05\\_Maio/DODF](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/05_Maio/DODF). Acesso: 25 de maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decretonº 41.874, de 08 de março de 2021. Disponível:[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/Decreto\\_41874\\_08\\_03\\_2021.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/Decreto_41874_08_03_2021.html). Acesso em: 15 mar.2021.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas para o retorno das atividades escolares de forma remota na Educação Infantil.** 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais,**. 2edatualizada.2021. Disponível em:<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10>. Acesso em: 15 mar.2021.

DISTRITO FEDERAL.**Orientações ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA relativas ao retorno das atividades pedagógicas não presenciais.** 2020.<https://www.educacao.df.gov.br/orientacoes-professores-escola-em-casa-df/> Acesso em abr. 2021

DISTRITO FEDERAL. **Orientação para as aulas por meio de atividades não presenciais – Aos estudantes.** 2020.<https://www.educacao.df.gov.br/orientacoes-professores-escola-em-casa-df/> Acesso em mai 2021

DISTRITO FEDERAL. **Orientação para as aulas por meio de atividades não presenciais – Aos professores.** 2020.<https://www.educacao.df.gov.br/orientacoes-professores-escola-em-casa-df/> Acesso em jun 2021

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 33, de 26 de março de 2020.Disponível em:<https://anec.org.br>. Acesso em: 04 de abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020. Disponível em: Acesso: 30 de mai 2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 548, de 08 de junho de 2021. Disponível em:[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9cffe4467d8140719cb641fae4b79377/Portaria\\_548\\_08\\_06\\_2021](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9cffe4467d8140719cb641fae4b79377/Portaria_548_08_06_2021). Acesso em: 15 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 659, de 02 de dezembro de 2021. [DODF nº 225, de 03/12/2021 p. 16, col. 2.](#)

DUARTE, P. Por um currículo que nos una: uma reflexão educativa em tempos de covid 19. For a curriculum that unites us: an educational reflection in times of covid 19. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 29, jan. 2021. ISSN 1647-2144. Disponível em: <http://revista.esep.f.pt/index.php/sabereducar/article/view/398>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed. 1988

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez. 2004.

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso. 2013.

FONSECA, C. T. de C. **Linguagem escrita na educação infantil: os (des) caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia**. Belo Horizonte. 2021.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. A educação sob o impacto da pandemia – Covid-19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis** (Volta Redonda). Vol.12 (1sup). 2020.

FOSSÁ, M. I. T. Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Ed. Papirus. 1995.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Série pesquisa, v. 10. Brasília: Líber Livro Editora. 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto:Porto Alegre, p.63-92.1995.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**.3.ed.Porto Alegre: Artes Médicas.1998.

\_\_\_\_\_. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso. 2013.

\_\_\_\_\_. Aproximação ao conceito de currículo. In:\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, p. 13-87.1998,

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso. 2013.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson. 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando; PATINO TORRES, José Fernando. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudos Sociais*, 60,120-128.DOI:<https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/736>. Acesso em: fev. 2022

GOULART, Adriana da Costa. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde -Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 101-142, abr. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702005000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 ago. 2020.

GOULART, Daniel Magalhães. A perspectiva da subjetividade em saúde mental: estratégias, avanços e desafios. In: Universidade Federal do Tocantins - UFT. **Diálogos sobre saúde mental na universidade**. Palmas: Palestra. 2019.

GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos**. Brasília - DF, 1ª ed.Global South. 2016.

GOULART, Daniel Magalhães; GONZÁLEZ REY, Fernando; PATINO TORRES, José Fernando. El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en brasilia. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. e-2548, nov. 2019. Disponível em:



<https://atheneadigital.net/article/view/v19-3-goulart-gonzalez-pati%C3%B1o>.

Acesso em: mar de 2022

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. (2010). Orientação Pedagógica. Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem.

JR. GHIRALDELLI PAULO. História da Educação Brasileira. Ed. Cortez.2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola teoria e prática. 6.ed.rev.eaum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. . Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez. 2003).

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC. 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 292. 1985.

MACHADO, Alcyone Artioli. Infecção pelo vírus Influenza A (H1N1) de origem suína: como reconhecer, diagnosticar e prevenir. Jornal Brasileiro de Pneumologia, São Paulo, v. 35, n. 5, p. 464 -469 mai. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: abril 2022

MACHADO, R. B. et al. Educação Física Escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento** [online]. 2020, v. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>. Epub 08 mar. 2021. Acesso em: 8 jul. 2022.

MADEIRA, L. et al. **Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia**. Artigo apresentado no curso de Administração Pública e Social-UFRGS. 2000.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 30. 2017.

MALACHEN, Julia. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA indagações da pedagogia histórico-crítica. Autores associados. 2016

MARIANA, Fernando Bomfim. Adeus à escola? Ecologia social, educação libertária e trabalho docente na resistência frente a pandemia de COVID-19. In: FERREIRA, Carvalho José Maria. Contingências da Pandemia gerada pelo COVID-19 nas sociedades contemporâneas. Portugal, Clássica Editora, julho 2022.

MIRANDA, E. M. C., ROCHA, B. P. de A.; MACHADO, L. C.; CORDEIRO, M. P. S. Formação de professores em tempos de pandemia da Covid-19 – Visão dos docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Revista Prâxis**, 3, 336–356, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2500>. Acesso em: abril 2021

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Indagações sobre currículo, Brasília: MEC/SEB. 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747. 2011.

NASCIMENTO, M. M. do. Análise dos reflexos da pandemia do Covid-19 para o ensino no município Dois Irmãos do Buriti/MS e as contribuições da geografia da saúde no contexto da disciplina de geografia escolar. 2021. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. 2021.

OLIVEIRA, G. H. de. Cultura universitária e docência: impactos da pandemia da Covid-19. Dissertação de Mestrado. Pontifícia, Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais. 2021.

OLIVEIRA, M. D. S. de. O uso do Google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica. Dissertação de Mestrado. [Programa Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO \(Campus GV\)](#). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG. 2021.

PEREIRA, G. J. W. Barragem Poço de Varas nos municípios de Cel. João Pessoa (RN) e São Miguel (RN): Propostas política, territorialidade e memória coletiva. 2019. (Dissertação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros-RN, 2019. 131 f.

PEROVANO, D. G. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 1ed. Curitiba: Intersaberes. 2016.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed. 2004.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret. 2002.

REIS, F. J. C. dos; NAVARRO, A. M. Avaliação de programas educacionais no contexto da educação remota e COVID-19. Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 20 de agosto de 2021 [citado 7 de julho de 2022];54(Supl 1):e-184768. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184768>. Acesso em: ago. 2022

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa Educacional na Universidade da Amazônia: compromisso regional no contexto do conflito das globalizações. In: PAIXÃO, C. J. (Org.). Educação e Conhecimento na Amazônia. Belém: Editora UNAMA, 2004

SACRISTÁN, José Gimeno. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPIERI H.; COLLADO, R. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de La investigación**. 6 ed. México D.F.: McGraw-Hill. 2014.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

\_\_\_\_\_. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, E. T. dos; CHAVEZ; E. S.; SILVA, A. A. M.; LORDANO, G. A.; AYACH, L. R.; ANUNCIAÇÃO, V. S. da; BATISTA, R. L. Covid-19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia** (Uberlândia), p. 450-60. 2020.

SANTOS, F. A. P. dos. #Fique em casa: conhecimento matemático informal de mulheres-mães e o sentido de número em situações de cálculo no auxílio remoto durante o isolamento social. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados. 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2010.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

SOARES D. M. M.; SANTOS, J. D. A.; LOPES, R. V. N. Covid-19 e a Educação nos Sistemas de Ensino: Mapeamento Normativo e a Garantia da Equidade em Tempos de Pandemia. **Revista Observatório** 6.3 (2020): Revista Observatório, 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre, 2006.

SOUZA, A. P. G.; REALI, A. M. de M. R. Construção de Práticas Pedagógicas na Educação Básica em Tempos de Pandemia. **Práxis Educacional** 2022.

TABA, H. **Desenvolvimento curricular: Teoria e prática**. Nova York: Harcourt, Brace & World. 1962.

TYLER, R. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press. 1969.

TOLEDO JÚNIOR, L. F. de. **Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido: Uma proposta para o ensino médio**. Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba. São Paulo. 2021.

VALENTE, José Armando (Org). A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 4, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Acesso em: 08 jul.2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

WOLFF, C. G. S. Ensino remoto a pandemia urgências e expressões curriculares da cultura digital 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo –

Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DECANATO DE PÓS-GRADUAÇÃO

CNPJ: 00.038.174/0001-43  
Campus Darcy Ribeiro – Asa Norte-Brasília/DF-CEP70910-900  
Tel.:(61)3107-4221/E-mail:dpg@unb.br

## Carta de Apresentação

Apresentamos a pesquisadora **Flávia Motta Santos Duarte**, aluno(a) REGULAR vinculado(a) a este(a) Universidade, sob o número de matrícula 210011858, no Programa de Pós-Graduação em Educação – MESTRADO – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGEMP/FE/UnB), que iniciará sua pesquisa com o estudo intitulado “Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal o contexto da pandemia da covid-19: possibilidades e desafios”.

A handwritten signature in blue ink that reads 'Hélio José Santos Maia'.

Prof.Dr.HélioJoséSantosMaia  
Mat.1103962

OrientadorResponsável

Prof. Dr. Hélio J. S. Maia  
Mat 1103962  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Métodos e Técnicas

Brasília, 13 de dezembro de 2022

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE  
ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-EAPE



Memorandonº015/2023–EAPE

Brasília,07de fevereiro de 2023.

Para:**Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de pesquisa de **FLÁVIA MOTTA SANTOS DUARTE**, mestranda em Educação,do Mestrado Profissional,do Programa de Pós-Graduação em Educação,da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília–UnB.

Salientamos que a autorização final da coletados dados na escola,com os (as) profissionais e alunos (as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes,é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012 e, quando for o caso,observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de EnsinoSuperior.

A handwritten signature in cursive script, reading 'Luciana de Almeida Lula Ribeiro', is written in black ink.

Atenciosamente,

**Luciana de Almeida Lula Ribeiro**Matrícula– 32.807-3  
Diretora Pedagógico Substituta  
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da  
Educação–EAPE

## APÊNDICE C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Unidade Regional de Educação Básica de Sobradinho

Carta nº 5/2023 –SEE/CRE SOBRADINHO/UNIEB  
Brasília-DF, 27 de fevereiro de 2023

### CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE

#### Atividades de Pesquisa

Encaminhamos a estudante **FLÁVIA MOTTA SANTOS DUARTE** do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGEMP/FE/UnB), para realizar a pesquisa “Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal o contexto da pandemia do covid-19: possibilidades e desafios” nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 1º semestre do ano de 2023.

Este documento **NÃO autoriza** registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos dos espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Gerson Almeida Guimarães

Coordenador - UNIEB



Documento assinado eletronicamente por **GERSON ALMEIDA GUIMARAES - Matr. 00365505**, Professor de Educação Básica, em 27/02/2023, às 19:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta feira, 17 de setembro de 2015.



**APÊNDICE D – ACEITE INSTITUCIONAL**Secretaria  
de EducaçãoGOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE SOBRADINHO**ACEITE INSTITUCIONAL**

A Senhora -----, diretora da Unidade de Ensino Escola Classe de Sobradinho está de acordo com a realização da pesquisa intitulada “Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia do covid-19: possibilidades e desafios”, sob responsabilidade da pesquisadora Flávia Motta Santos Duarte, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do Prof. Dr. Hélio José Santos Maia.

O estudo envolve a realização de grupo focal, entrevista com os professores, observação e análise de documentos da unidade de ensino. A pesquisa terá duração de 4 meses com previsão de início em fevereiro de 2023 e término em maio de 2023.

Eu, -----, diretora da Unidade de Ensino Escola Classe de Sobradinho, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução CNS nº 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 09 de fevereiro, de 2023.

---

Assinatura do Diretor (a)

## APÊNDICE E –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 DECANATO DE PESQUISA e PÓS-GRADUAÇÃO (DPP)  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu,-----, brasileiro (a), portador (a) do documento de identidade-----, servidora pública da SEEDF, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **“Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia da covid-19: possibilidades e desafios”**, a ser realizada pelo PPGEMP/UNB na pessoa da pesquisadora Sra. Flávia Motta Santos Duarte, servidora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cujos objetivos e justificativas são:

#### **Objetivo Geral:**

Analisar a implementação do Currículo em Movimento da SEEDF no contexto da pandemia do covid-19, a transposição curricular utilizada desvelando a reorganização do trabalho pedagógico no contexto.

#### **Objetivos Específicos:**

- Analisar aspectos da educação no contexto da pandemia e pós-pandemia.
- Compreender a organização do trabalho pedagógico no contexto da pandemia do covid-19

- Analisar como foi feita a transposição curricular no tempo de pandemia.

### **Justificativa**

Tivemos várias pandemias, mas nenhuma como esta de ESPII e a profissão docente foi umas das mais afetadas nesse momento. Ante a essa situação, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas: currículo, didática e avaliação, visto que o primeiro define o que conta como conhecimento válido.

Por esse motivo, a formação continuada de professores e coordenadores se tornou fundamental para que a garantia das aprendizagens seja referendada no cotidiano escolar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer deste procedimento e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo.

A sua participação será por meio de um grupo focal que será gravado e posteriormente transcrito. O procedimento tem um tempo estimado para sua realização em 1 hora. As discussões, mediadas pela pesquisadora, abordarão os seguintes temas:

Dia	Temas
1	Compreensão da educação no contexto da pandemia e na pós-pandemia
2	Reorganização do trabalho pedagógico em tempo de pandemia da covid-19
3	Transposição do Currículo em Movimento da SEEDF no contexto da pandemia

Informo que você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento), qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), Subsecretaria de Formação Continuada e na Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda da pesquisadora responsável. Também será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Este termo se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor entrar em contato com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no telefone: 61 3107-6104 ou mandar um e-mail para [fed@unb.br](mailto:fed@unb.br). Também poderá entrar em contato com pesquisadora responsável no telefone: 61 993768951.

## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DECANATO DE PESQUISA e PÓS-GRADUAÇÃO (DPP)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS

**Tema da Pesquisa:** Organização do trabalho pedagógico em tempo de pandemia da covid-19

**Mestranda:** Flávia Motta Santos Duarte

**Orientador:** Dr. Hélio José Maia

#### I – Identificação

a) Nome completo:- .....

Pseudônimo: .....

b) Idade:----- Telefone Cel:-----

c) E-mail:-----

d) Sexo: ( ) M ( ) F

e) Qual seu estado civil?

( ) solteiro ( ) casado (...) união estável ( ) viúvo (a)

#### II – Formação:

Nível Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Área / Curso:	Área / Curso:	Área / Curso:	Área / Curso:	Área / Curso:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:
Ano de Conclusão:	Ano de Conclusão:	Ano de Conclusão:	Ano de Conclusão:	Ano de Conclusão:

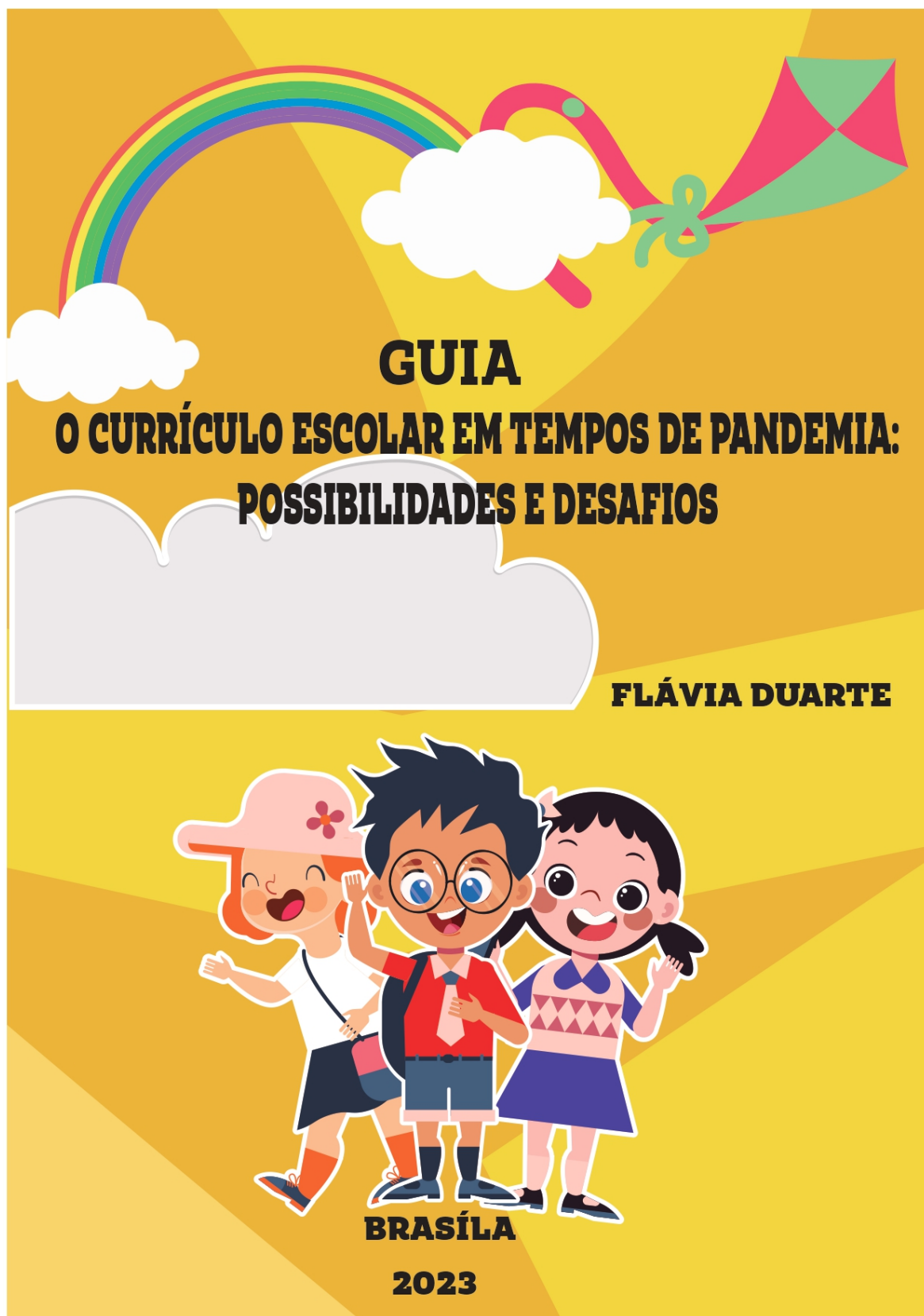
**III-Informações Profissionais:**

- f) Efetivo na SEEDF? ( ) Não ( ) Sim. Ano de ingresso na SEEDF:-----
- g) Ano/turma que está atuando em 2023 na SEEDF:-----
- h) Quantos alunos? ----- meninas -----meninos -----total
- i) Há algum aluno com necessidades educacionais especiais? Quantos-----
- j) Você utiliza o Currículo em Movimento do DF? ( ) Sim ( ) Não
- k) Funções já ocupadas ao longo da carreira docente:
- ( ) coordenador(a) pedagógico ( ) supervisor(a) ( ) diretor(a) ou vice ( ) outros: -----
- l) Já atuou ou ainda atua em instituições particulares ou em outra rede de ensino?
- ( ) Não ( ) Sim Qual(s)?-----
- m) Se sim, em qual modalidade e ano/série?
- n) Outra informação profissional que julgue importante mencionar para colaborar com a pesquisa:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração.

Brasília, março de 2023.

ANEXO A- PRODUTO EDUCACIONAL



**Criação, texto e pesquisa**

Flávia Motta Santos Duarte

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

**Orientador**

Hélio José dos Santos Maia

Universidade de Brasília – UNB

Ilustrações

Dinarte José Duarte

Design Gráfico

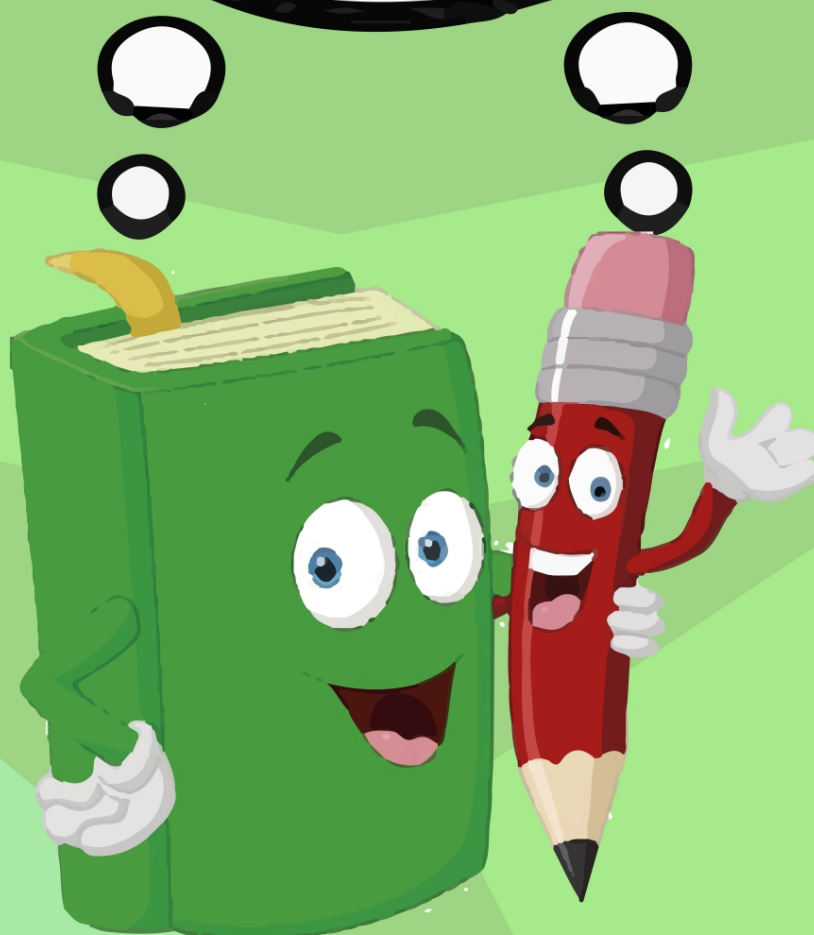
Dinarte José Duarte





Prezado(a) Professor(a):

Você está recebendo este **guia** que reúne informações sobre o Currículo Escolar em tempos de pandemia pela qual o nosso planeta está passando. O objetivo desse instrumento é auxiliá-lo na preparação de suas aulas em momentos de desafios como foi o da pandemia da covid-19.





## SUMÁRIO

<b>1. Apresentação</b>	<b>5</b>
<b>2. Retomando o conceito de currículo escolar</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Por que optar por teorias de currículo</b>	<b>6</b>
<b>3. Pressupostos teóricos do nosso currículo em movimento</b>	<b>7</b>
<b>4. Pedagogia histórico-crítica e psicologiaa histórico cultural base teórica metodológica</b>	<b>8</b>
<b>4.1 O que é pedagogia histórico crítica?</b>	<b>8</b>
<b>4.2 O que é psicologia histórico cultural?</b>	<b>8</b>
<b>5. A organização do trabalho pedagógico</b>	<b>8</b>
<b>5.1 Processo de construção de conhecimento</b>	<b>8</b>
<b>6. Transposição curricular em contexto a típicos</b>	<b>11</b>
<b>6.1 Como mediar o que o estudante perdeu com a pandemia</b>	<b>12</b>
<b>7. Sugestão de metodologias</b>	<b>13</b>
<b>7.1 Metodologias ativas</b>	<b>14</b>
<b>7.2 Estudo dirigido</b>	<b>14</b>
<b>7.3 Resolução de problemas</b>	<b>14</b>
<b>7.4 Currículo integral</b>	<b>14</b>
<b>7.5 Projeto interventivo e reagrupamento</b>	<b>15</b>
<b>7.6 Avaliação contínua e processual</b>	<b>15</b>
<b>7.7 Acolhimento</b>	<b>15</b>
<b>8. Referência Bibliográficas</b>	<b>16</b>
<b>9. Foi necessário</b>	<b>17</b>

## APRESENTAÇÃO

Este GUIA sobre a Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Pandemia e no Pós-pandemia é um produto educacional resultante da pesquisa “Reorganização do trabalho Pedagógico no contexto da pandemia da Covid-19: possibilidades e desafios – Duarte (2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), destinado aos professores da Educação Básica do Distrito Federal.

O estudo teve como objetivo analisar a transposição curricular e o impacto da covid-19 na educação no contexto referido.

As grandes demandas educacionais, que estiveram sempre presentes no cotidiano dos professores, a pandemia e o pós pandemia da covid-19 acrescentou muitas questões: defasagem dos estudantes, esgotamento mental, a transposição curricular e outros. Esta proposta pretende auxiliar e trazer reflexões acerca das práticas curriculares, a partir de conceitos contemporâneos, colocados de forma objetiva, sintética e crítica.



## 1 RETOMANDO O CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN,2014).

Retomando o conceito e se quisermos recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim curriculum, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2011).

O currículo é um artefato escolar que, além de tratar do que e do como ensinar e aprender – isso é além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender -, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com tempo. Pode-se dizer, então, que o currículo é, também, uma máquina de espacialização e de temporalização (VEIGA-NETO, 2009,p 32).

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO NOSSO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

### Porque optar por teorias de currículo?

Por que definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola.

Por isso, à medida que percorrermos, nos tópicos a seguir, as diferentes teorias do currículo, pode ser útil ter em mente o seguinte quadro, que resume as grande categorias de teoria (SILVA,2011).

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução Cultural e	Alteridade
Avaliação	social	Diferença
Metodologia	Poder	Subjetividade
Didática	Classe social	Significação e Discurso
Organização	Capitalismo	Saber-poder
Planejamento	Relações Sociais de	Representação
Eficiência	Produção	Cultura
Objetivos	Conscientização	Gênero, raça, etnia,
	Emancipação e	sexualidade
	Libertação	Multiculturalismo
	Currículo Oculto	
	Resistência	

Elaborada pela Autora

O Currículo em Movimento do Distrito Federal prioriza em seus pressupostos as duas últimas teorias de acordo com a tabela acima. O Currículo da Educação Básica da SEEDF fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítico e a Psicologia Histórico-Cultura, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo Escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes.

### **3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL base teórico-metodológica.**

#### **3.1 O que é Pedagogia Histórico-Crítica?**

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Esse processo parte da defesa pela escola, compreendida como uma instituição estabelecida histórico-socialmente sendo a responsável pela socialização do saber sistematizado. É na escola que a Pedagogia Histórico-Crítica se enraíza, ainda que seus efeitos não sejam limitados a ela, mas estejam voltados para a prática social global

#### **3.2 O que é a Psicologia Histórico-Cultural?**

A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e a Didática da Pedagogia Histórico Crítica busca traduzir para a sala de aula o processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico.

Desta forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as

cercam. ( VIGOTSKI, 2007, p.100). Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino). Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural.

É através das relações com os outros homens, por meio da mediação de instrumentos, principalmente por meio da linguagem (instrumento simbólico básico de todos os grupos humanos) e dos objetos (instrumentos concretos), que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Vigotski (2007) chama de internalização, essa reconstrução interna de uma operação externa. De acordo com ele, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, ou seja, em dois momentos: no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapicológico):

**1º Interpsicológico:** é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas. Este primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação docente;

**2º Intrapicológico:** é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança. O processo de ensino-aprendizagem corresponde ao momento da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal acontece ao longo do desenvolvimento da criança, como resultado de uma série de eventos ocorridos, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vigotski não nega a influência da parte biológica, porém enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas.



## 4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### 4.1 Processo de construção de conhecimentos

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin desenvolveu um trabalho que traduz para o campo específico da Didática tais fundamentos, consolidando-os em procedimentos práticos de apoio ao trabalho docente.



Prática Social dos Estudantes	Momento em que é explorado o que os estudantes já sabem ou já conseguem fazer e, também, o que precisam saber ou fazer.
Problematização	Momento em que aquilo que já se sabe e aquilo se deseja saber é transformado em questões problematizadoras, o que dispõe o conteúdo ou assunto em mais de uma dimensão.
Catarse e Síntese	Momento em que os estudantes são incitados a realizarem sínteses do conhecimento construído ou reelaborado por meio de registros escritos, orais, fotográficos, audiovisuais, digitais, entre outros.
Prática Social Final	Momento em que os estudantes ressignificam a prática social inicial, mudada a partir da problematização e da catarse; diz respeito, também, ao comprometimento dos sujeitos como uma educação em que as aprendizagens estão a serviços das transformações de aspectos sociais.



## 5 TRANSPOSIÇÃO CURRICULAR EM CONTEXTOS ATÍPICOS

A sala de aula é um universo que nos apresenta uma grande diversidade, principalmente quanto aos níveis de aprendizagem, currículo e desenvolvimento humano. Entendemos diversidade na concepção de que ela é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também diversidade biológica. Como a diversidade é hoje recebida na escola, há demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade. A criança desenvolve seu próprio conhecimento e desempenha um papel importante em seus processos de aprendizagem, estes processos se dão por meio da ação dos adultos. E um dos componentes destes papel do adulto está na definição do conceito de currículo e de elaboração de seus componentes. Sujacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável no processo de humanização.

O desenvolvimento humano se realiza em períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem. A aquisição do conhecimento não é fruto de discursos e intenções, mas sim de um trabalho sistemático, adequado à natureza biológica e cultural do desenvolvimento humano. Currículo envolve o conteúdo da área de conhecimento e as atividades necessárias para que o aluno se aproprie desse conhecimento. Aprender é uma atividade complexa que exige do ser humano procedimentos diferenciados segundo a natureza do conhecimento.

Diante a pandemia da Covid-19 a transposição e adaptações curriculares são necessárias. Ainda que se leve em conta a diversidade, os processos de planejamento da escola e da turma, pode ocorrer que certas necessidades dos alunos não sejam contempladas nos níveis de planejamento, sendo necessário adaptar o currículo de forma individual. **Além da proposta de Currículo Integrado precisamos recorrer as adaptações curriculares.**

### 5.1 COMO MEDIAR O QUE ESTUDANTE PERDEU COM A PANDEMIA?

O currículo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e objetivos de aprendizagem e procedimentos, com foco na formação plena dos estudantes. O Currículo da Educação Básica é um documento de identidade. (Silva, 2003).

Os currículos devem ser repensados, para contemplar as lacunas de aprendizagens considerando os próximos anos. E pode ser necessário, ainda, oferecer um suporte extra aos estudantes, com ações de reforço, aceleração e acompanhamento individualizado, que podem ocorrer no contraturno ou por meio de recursos tecnológicos.

Na escola, o trabalho de recomposição das aprendizagens deve iniciar com uma avaliação diagnóstica, identificando quais aprendizagens não foram consolidadas e estabelecendo, a partir delas, o planejamento pedagógico. O Currículo deve servir de referência neste processo, ajudando professores e gestores a identificarem conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos, a partir de um desenho nítido da progressão das aprendizagens. Os currículos devem ser repensados, para contemplar as lacunas de aprendizagens considerando os próximos anos. E pode ser necessário, ainda, oferecer um suporte extra aos estudantes, com ações de reforço, adequação curricular e acompanhamento individualizado. No entanto, é importante que as iniciativas dos professores para a recomposição das aprendizagens não sejam ações isoladas, mas integradas a uma estratégia. É preciso que os docentes sejam apoiados pelas escolas e pela SEEDF e que a atuação deles seja um desdobramento de um plano maior, efetivo, que contemple as deficiências de aprendizagens de cada escola, de cada turma e de cada estudante.



### 5.1 COMO MEDIAR O QUE ESTUDANTE PERDEU COM A PANDEMIA?

O currículo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e objetivos de aprendizagem e procedimentos, com foco na formação plena dos estudantes. O Currículo da Educação Básica é um documento de identidade. (Silva, 2003).

Os currículos devem ser repensados, para contemplar as lacunas de aprendizagens considerando os próximos anos. E pode ser necessário, ainda, oferecer um suporte extra aos estudantes, com ações de reforço, aceleração e acompanhamento individualizado, que podem ocorrer no contraturno ou por meio de recursos tecnológicos.

Na escola, o trabalho de recomposição das aprendizagens deve iniciar com uma avaliação diagnóstica, identificando quais aprendizagens não foram consolidadas e estabelecendo, a partir delas, o planejamento pedagógico. O Currículo deve servir de referência neste processo, ajudando professores e gestores a identificarem conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos, a partir de um desenho nítido da progressão das aprendizagens. Os currículos devem ser repensados, para contemplar as lacunas de aprendizagens considerando os próximos anos. E pode ser necessário, ainda, oferecer um suporte extra aos estudantes, com ações de reforço, adequação curricular e acompanhamento individualizado. No entanto, é importante que as iniciativas dos professores para a recomposição das aprendizagens não sejam ações isoladas, mas integradas a uma estratégia. É preciso que os docentes sejam apoiados pelas escolas e pela SEEDF e que a atuação deles seja um desdobramento de um plano maior, efetivo, que contemple as deficiências de aprendizagens de cada escola, de cada turma e de cada estudante.



## 6 SUGESTÃO DE METODOLOGIAS

Considerar estratégias de acompanhamento das atividades escolares, bem como do desempenho escolar; adotar estratégias para recuperação das aprendizagens; realizar readequação curricular, sempre que necessário; Integrar os recursos que foram efetivos durante o ensino não presencial e/ou híbrido.

Situação Hipotética		
<p>Uma criança entrou em 2020 no 1º ano do EF e veio a Pandemia da Covid-19. Esta mesma criança ficou em casa dois anos, sem ter acesso presencial à sua escola, sua mãe trabalhava o dia todo e seu pai não mora em casa. Ela não participou das atividades on-line por não ter computador em sua residência. A mãe conseguiu pegar as atividades impressas na escola e quem ajudava a criança era a tia que não sabia ler nem escrever.</p>		
<p>A professora do 3º ano recebeu esta criança em 2022 e a docente precisou fazer o Continuum Curricular. Olha como ela fez:</p>		
<p>a) Primeiro verificou o conteúdo do 1º, 2º e do 3º ano</p>		
<p>b) Fez a avaliação diagnóstica com a criança para ver de onde ia partir para ajudá-la</p>		
<p>c) Sistematizou os conteúdos do Currículo em Movimento do DF na tabela abaixo:</p>		
<p>Conteúdo 1º ano EF de acordo com o Currículo em Movimento do DF (Língua Portuguesa)</p>	<p>Conteúdo 2º ano EF de acordo com o Currículo em Movimento do DF (Língua Portuguesa)</p>	<p>Continuum Curricular do 1º, 2º e 3º (retomando conteúdos).</p> <p>Elaborado pela professora do 3º ano (Língua Portuguesa)</p>
<p>d) Percebeu que teria de retomar objetivos de aprendizagem do 1º e 2º anos.</p>		
<p>e) Trabalhou com jogos de alfabetização que priorizavam o Sistema de Escrita Alfabética.</p>		
<p>f) No seu continuum curricular enfatizou o ensino da Linguagem Oral e</p>		

Escrita em 3 blocos de conteúdo: Falar e escutar, Práticas de Leitura e Práticas de Escrita com variados generos textuais.
--

g) Desenvolveu um portfólio com os estudantes das atividades.
---

h) Priorizou a avaliação formativa.
-------------------------------------

### 6.1 METODOLOGIAS ATIVAS

- Aprendizagem baseada em problemas. A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas.
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Gamificação
- Estudo de caso
- Aplicar dinâmicas de aprendizado colaborativo, nas quais alunos com maior domínio do tema ajudam aqueles que têm mais dificuldade
- Implemente a personalização do ensino

### 6.2 ESTUDO DIRIGIDO

O estudo dirigido sua principal característica é a divisão do conteúdo em etapas, trabalhadas sob a orientação do professor e realizadas com autonomia pelo aluno.

### 6.3 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Propor uma situação problema que envolva o assunto/tema a ser estudado e sugerir aos estudantes a busca de soluções durante o período não presencial, no caso a pandemia. E, nos momentos presenciais, desenvolver a questão proposta e a solução com a turma.

### 6.4 CURRÍCULO INTEGRADO

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Um exemplo: interdisciplinariedade, diferentemente das



## 7. REFERÊNCIAS

ANTONIO, Rosa Maria **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008.

ANDRADE, Bispo da Silva Luiz Gustavo et. al **ASPECTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Maringá 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. **Campinas**. Autores Associados, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universidade dos conteúdos escolares**, 2014.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vigotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 6ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Mais uma Lição: sindemiocovidica e educação. Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 4, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Acessado 8 de Julho 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## FOI NECESSÁRIO

Augusto Cury

Foi necessário um vírus para desacelerar o planeta. E ele veio por uma bofetada na nossa cara. Foi necessário um vírus para olharmos com cuidado, zelo e percebermos a fragilidade dos nossos idosos. Foi necessário um vírus para os pais ficarem com seus filhos e não atribuírem essa responsabilidade aos avós. Foi necessário um vírus para lembrarmos-nos de conversar com Deus, pois isso andava meio fora de moda. Foi necessário um vírus para fazer a gente rezar, para fazermos orações para o mundo e não só para nós. Foi necessário um vírus para voltarmos a ter fé. Foi necessário um vírus para mostrar que classe social, raça, crença, orientação sexual não tem diferença diante de uma epidemia. O vírus fez a gente perceber que somos um, que o individualismo não resolve nada, que precisamos de todos. O vírus deu uma trégua na polaridade, afinal estamos todos no mesmo barco, olhando na mesma direção. O vírus nos privou do abraço para percebermos o quanto ele é valioso. O vírus fez a gente perceber o quanto nossas mãos precisam ser higienizadas e que com esse hábito evitaríamos muitas doenças. O vírus desacelerou até o consumismo, pois as pessoas não vão sair por aí comprando, comprando e comprando! Sairemos de casa para comprar apenas o necessário. O vírus fez cair os pedidos de fast-foof delivery pois percebemos que cozinhar para nossa família é a forma mais segura de alimentá-los. ( isso andava meio fora de moda). O vírus veio nos mostrar que o ar pode ficar mais puro com a diminuição de carros circulando, e mostrar que as pessoas podem caminhar mais. (estão evitando o transporte público). O vírus veio nos ensinar a agradecer todos os dias por estarmos saudáveis. O vírus veio nos lembrar o quanto a vida é frágil e que precisamos cuidar do nosso corpo e da nossa alma. O vírus veio nos mostrar que não devemos subestimar as coisas pequenas. Afinal ele é tão pequeno, invisível aos olhos e está mudando o comportamento do mundo. Foi necessário um vírus para a gente acordar. E aquele tempo que sempre dizíamos que não tínhamos? Então, o vírus nos mostrou que ele existe. **A LIÇÃO ESTÁ SENDO DADA, AGORA SÓ NOS RESTA APRENDER!**

