

Currículo escolar em tempos de pandemia: diálogo entre vivências, saberes e desafios futuros

Patrícia Cardoso Soares¹; Patrick Pacheco Castilho Cardoso²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as ações realizadas e os impactos causados pela pandemia na rede municipal de ensino de Araçatuba/SP, frente à situação de emergência pública decorrente da epidemia causada pela COVID-19, entre março e dezembro de 2020 e discorrer sobre os rumos futuros. Em razão do ineditismo da situação gerada em contexto global, o que dificultou a escolha de aportes teóricos específicos, procurou-se recorrer às observações, acompanhamentos e atuações de dois pesquisadores que atuam na rede de ensino predita, frente às demandas apresentadas. A pesquisa está organizada em dois momentos: a) análise das ações já desenvolvidas na rede e; b) abordagem teórica sobre as práticas pedagógicas futuras, considerando o contexto pandêmico e pós-pandêmico num viés humanizador. O estudo tem natureza qualitativa, pois, se pautará em um conjunto de conceitos relacionados às análises e interpretações no campo empírico a partir da perspectiva de Paulo Freire, considerando os paradigmas da dialogicidade para a explanação dos conceitos com vistas a um currículo crítico-emancipatório, estabelecendo relações com as questões contemporâneas, pautando-se na linguagem como categoria principal para análise.

Palavras-chave: Educação na Pandemia. Práticas Pedagógicas. Currículo Humanizador.

INTRODUÇÃO

A base da comunicação é o diálogo, tendo como pressuposto, o desejo de sair de si mesmo e abrir-se ao outro, para, muito mais do que falar e apontar, ter a possibilidade de ouvir, observar e dialogar.

É com base nesse pensamento freireano, que estes pesquisadores do *Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação* (GIPPPGE), que neste ano, homenageia o Centenário de Paulo Freire, vem discorrer sobre a pesquisa realizada na rede municipal de ensino do município de Araçatuba/SP, que atende a educação infantil e o ensino fundamental – anos iniciais.

O estudo analisa as ações realizadas e os impactos causados pela pandemia, frente à situação de emergência pública decorrente da pandemia global causada pela COVID-19, entre março e dezembro de 2020, discorrendo, também, sobre as proposições futuras, especialmente no trato com o currículo escolar.

O cenário é novo para todos e temos que ter cautela nas análises, pois o patógeno com o qual nos defrontamos hoje, como em outras pandemias já enfrentadas, traz sequelas e gera crise(s) em diversos âmbitos: saúde, política, economia, cultura, educação no contexto social, que se agravam, mormente, em razão do negacionismo da ciência, da

¹ Doutora em Educação: Currículo – PUC/SP. Supervisora de Ensino na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP. Professora na Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba/SP (FAC-FEA). Pesquisadora do Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação (GIPPPGE). E-mail: patriciacardoso.ata@hotmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp/Marília. Pesquisador do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC). Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP E-mail: patrick.cardoso@unesp.br.

propagação do ódio, da intolerância e ignorância.

Harari (2020) relata em sua obra, *Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus* que o maior risco que enfrentamos não é o vírus, mas os demônios interiores da humanidade. Afirma o autor que a reação contra este mal que desafia a humanidade no globo, está na geração da compaixão, da generosidade e sabedoria. Segundo Harari (idem), podemos optar por acreditar na ciência, e não em teorias conspiratórias; em cooperar com os outros em vez de culpá-los pela epidemia; em compartilhar o que temos em vez de apenas acumular mais para nós mesmos.

Com base no discorrido, optamos por acreditar na ciência, cooperar e compartilhar conhecimentos segundo os preceitos freireanos, permeados pelo diálogo com o outro, em seu local de atuação e fala, sobretudo, no contexto meso e micro de ensino (MAINARDES, 2006). Entendemos que a educação, o conhecimento e a conscientização se tornam capital simbólico fundamental (BORDIEU, 2002), para o enfrentamento da crise.

Precisamos aprender e trabalhar de forma integrada, compartilhada, em comunhão. A luta contra o vírus tem nos mostrado isso, em diversas áreas sociais e técnicas. Avanços estão sendo conquistados pela ciência e pela conscientização dos sujeitos, com destaque aos locais onde a prática dialogal é uníssona, nas diferentes esferas governamentais, razão pela qual, acreditamos que a presente pesquisa poderá contribuir com novos estudos sobre como as redes de ensino municipais se organizaram (e precisam se organizar) para garantir o atendimento educacional às crianças.

Justificativa

Com a chegada abrupta do vírus, as redes de ensino, as escolas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino remoto

emergencialmente, muito diferentes das práticas usuais e de uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Situação que necessita ser acompanhada.

Freire (2014), expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar, se conscientizar e transformar. E quando a educação formal passa a acontecer “fora desse espaço físico”, por força de uma situação de emergência em saúde pública?

Somos sabedores de que novos paradigmas educacionais vêm sendo buscados e transformados ao longo do século 20. A sociedade experimenta de tempos em tempos, períodos de transitividade (TOFFLER, 1973; FREIRE, 2014). Conceito definido por Toffler (1973) observando que o ritmo da vida está intrinsecamente ligado ao conceito de transitoriedade, que quer dizer “rotatividade entre as relações que estabelecemos na vida, um rompimento ao apego às conexões do passado e à efemeridade das situações emergentes” (p. 34). Já Freire (2014) entende que essa transitoriedade gesta um novo modo de ser e estar no mundo, exigindo “cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais para a integração do homem” nessa sociedade (p. 63).

Soares (2017, p. 5) sinaliza que as

transformações estão sempre acontecendo, ao mesmo tempo em que algumas necessidades e práticas estarão também sendo recorrentes, mesmo em épocas e momentos bastante diversos. Na educação, então, isso acontece com muita frequência. Portanto, a transitoriedade, principalmente, tem que ser entendida e considerada numa pesquisa como essa. Mormente, nesse tempo histórico de transição, que se

apresenta o choque entre os valores tradicionais com os emergentes- que buscam se afirmar e plenificar. [...]

Desse modo, esses novos valores, integram-se aos valores tecnológicos, institucionais, organizacionais e sociais.

Observamos que essas modificações nas estruturas e nas ações que implantam e implementam as políticas, são recorrentes, mediante contexto histórico vivido e muitas vezes, elas são necessárias. O que nos falta? Falta a priorização e investimentos necessários à educação no país. Falta o compromisso dos gestores públicos com a efetivação das políticas que deveriam ser de Estado e não de governo, modificando-se a cada mandato eletivo a critério das ideologias partidárias.

Observamos a omissão do Governo Federal, principalmente, neste período de pandemia propondo ações minúsculas, sem a premissa de reduzir os efeitos devastadores na segurança alimentar, na aprendizagem e no aumento das desigualdades. Não se observa empenho por soluções. O presidente vetou, integralmente, no início de 2021, o Projeto de Lei³ que previa ajuda financeira de R\$3,5 bilhões para estados, Distrito Federal e municípios garantirem o acesso à internet a alunos e professores da rede pública de ensino.

Ante ao exposto, observamos que as ações são sempre descontínuas, caracterizando, principalmente nos últimos 5 (cinco) anos, uma total ausência de prioridade, de desconstrução e de engajamento político às demandas educacionais no país.

As mudanças chegarão até nós (TOFFLER, 1973); aliás, já estão presentes. Esse é o mundo que vem pela frente e não podemos nos prender a discussões de cunho ideológico, negacionista, muito menos ficar presos no passado, somente. Há de se ter

coragem para o enfrentamento (FREIRE, 2014) e investimentos do setor público e privado (em cooperação), sob o risco de nosso país ficar marginalizado.

Desenvolvimento: O currículo em transição e as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação -SME

A fim de elucidar, com maior clareza, sobre as ações educacionais desenvolvidas pela SME, no período pandêmico, a análise foi realizada na sequência cronológica dos procedimentos, sejam de ordem pedagógica ou administrativa. Para tanto, utilizou-se a linguagem, como eixo principal de análise, pautando-se em paradigmas curriculares crítico-emancipatórios, dialogando com as questões contemporâneas. Dessa forma, iniciamos a nossa explanação esclarecendo que a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, como todos os segmentos institucionais ligados à área, em âmbito global, a partir de março de 2020 foi acometida por profunda ruptura no seu funcionamento organizacional, fruto da situação de emergência decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Situação inédita no presente século e que resultou em ações emergenciais voltadas ao planejamento de ações para a (re)organização do processo educacional.

Por força do disposto no Art. 32, §4º da Lei nº 9.394/1996, dos Decretos governamentais e dos Conselhos de Educação nas esferas federal, estadual e municipal, houve o entendimento da necessidade de suspender as aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA – e dos Centros Municipais de Formação Integral de Crianças e Adolescentes – CEMFICA) a partir de 23 de março de 2020. E, desse modo,

³Projeto de Lei 3.447/2020. Câmara dos Deputados.

medidas também em caráter emergencial precisaram ser postas em prática, de acordo com as normatizações vigentes para que a falta de atividades pedagógicas presenciais trouxesse o mínimo de sequelas possíveis ao desenvolvimento dos estudantes: A saber:

1. Antecipação do recesso escolar. Período que aconteceria entre 10 à 24/07/2020 foi antecipado para 23/03 à 06/04/2020, conforme o Calendário Escolar/SME/2020, reformulado. (ARAÇATUBA, 2020-a)

Análise: Observamos que essa ação possibilitou aos gestores públicos do município, e de todo o país, entender o cenário posto e organizar as ações intersetoriais. Foi necessário o fechamento das escolas como medida preventiva para evitar a disseminação em escala da Covid-19. Período em que foi possível verificar que a problemática se estenderia a longo prazo, visto que nem as autoridades governamentais, muito menos da OMS, tinham conhecimento científico aprofundado sobre o patógeno e sobre o combate à pandemia. O Brasil não se preparou, minimamente, para a chegada do vírus no país, mesmo que já tivéssemos notícias das infecções na Ásia e Europa. Naquele momento, de muitas dúvidas e incertezas, ainda se tinha uma clara esperança de que a 1ª onda da epidemia estaria controlada até o final de 2020 (não se imaginava a falta de coordenação federativa, as outras “ondas” e nem as novas variantes do vírus). Acreditou-se que as questões estariam sob controle já no término do ano. Não se mensurou os efeitos da pandemia nas comunidades escolares.

2. Planejamento de aulas remotas. Análise do cenário pandêmico e diálogo com as diferentes esferas do poder público e organizações não governamentais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ainda no mês de março,

a equipe da SME implementou estratégias didático-pedagógicas diferentes das usuais, observando que não seria possível o retorno das aulas presenciais após a finalização do período de recesso escolar. Uma situação difícil, considerando a complexidade das demandas para uma rede de ensino com 68 (sessenta e oito) unidades escolares, 16 (dezesesseis) mil alunos e 3 (três) mil profissionais, entre professores, cargos técnicos e de apoio. Todos carecendo de orientações.

Para tanto, procedeu-se:

- Elaboração e implantação do Programa Estudo no Lar, por meio de resolução específica (Resolução SME/nº. 04/2020) (ARAÇATUBA, 2020-b), como ato normativo para regulamentar o referido programa. Essa resolução dispôs sobre a organização das atividades complementares de Educação a Distância nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's) e orientações às famílias no período em que perdurasse o isolamento social decorrente das medidas preventivas de combate ao Coronavírus - COVID-19. Nessa resolução, foram disponibilizados os documentos intitulados *Anexo I - A (destinado às Emeb's de Ensino Fundamental)* e *Anexo I - B (destinado às Emeb's de Educação Infantil)*, para que os professores de tais etapas pudessem realizar os registros das ações e do acompanhamento aos alunos e famílias. Esses documentos seriam arquivados, sendo documentos comprobatórios do atendimento escolar e a garantia do cumprimento das horas e dos dias letivos.

- Adequação do software de gestão do sistema digital da SME que, até aquele momento, era utilizado, apenas, para demandas administrativas (cadastro de aluno na secretaria escolar). Com a adequação, passou a abrigar as demandas pedagógicas, por meio do *Portal Educação*, com o objetivo de disponibilizar as atividades escolares, para cada ano, sendo a equipe de Orientação Pedagógica da SME responsável em

disponibilizar para as escolas, por meio de acesso restrito, as atividades quinzenais, por sala de aula, devendo os professores de cada sala disponibilizar aos seus alunos.

- Disponibilização de número de telefone (0800) para atender as dúvidas dos pais/responsáveis sobre o retorno às aulas, no formato remoto.

Análise: As implicações da crise obrigaram a SME a repensar o formato e a disponibilização das aulas remotas e a planejar como essa informação chegaria a todos (profissionais e famílias) de maneira efetiva. Salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do ensino remoto, como sendo mercadológico, servindo aos interesses privatistas, promovendo a precarização do ensino e do trabalho dos professores (SAVIANI e GALVÃO, 2021). Também acreditamos que não podemos aceitar que as medidas até aqui adotadas foram suficientes para garantir a aprendizagem das crianças, em cada ano ou ciclo, principalmente, no período de alfabetização. Medidas pós-pandemia já precisam ser pensadas e adotadas, em nível federal, para que as lacunas deixadas pelo ensino remoto sejam preenchidas. Estamos falando de reorganização da estrutura do sistema de ensino brasileiro (novas políticas, novos espaços e tempos escolares, currículo, formação inicial e continuada de professores, adoção de educadores sociais, de equipe multidisciplinar na escola, busca ativa dos alunos evadidos e/ou que abandonaram a escola). Não podemos achar que em uma realidade nacional, onde mais de 4,5 milhões de brasileiros, em 38% dos lares e mais de 50% dos domicílios da zona rural estão sem acesso à internet banda larga (ANDES-SN, 2020) possa acontecer o processo de ensino e de aprendizagem. Por óbvio que não. O que foi pretendido pela SME/Araçatuba foi possibilitar um acompanhamento básico, dos 16 mil alunos matriculados, que precisariam de um elo com as escolas, garantindo uma interação e contato com as famílias.

Reconhecemos que a busca por garantir o ano letivo, também imperou, sob a orientação dos próprios Conselhos, Nacional, Estadual e Municipal de Educação, fruto da incerteza sobre até quando iria perdurar o isolamento social. Admitimos que a “educação”, nesse período, aconteceu pela escola e por seus profissionais que “abraçaram a causa”, mesmo com as incertezas e falta de recursos necessários ao novo formato das aulas. Entendemos que a educação não se reduz ao ensino formal e presencial. Esse novo cenário é uma mudança/demanda de ordem mundial e vamos ter que pensar como essa questão afetará o currículo, ocorrendo de maneira diferente, contudo, de forma mais justa e equitativa.

3. Constituição de Comissão Pedagógica Emergencial (CPE) em cada unidade escolar.

A Resolução SME nº. 04/2020, também normatizou essa CPE sendo ela a responsável pela otimização e acompanhamento do envio e realização das atividades complementares pelos alunos, subsidiando e apoiando os professores que pudessem enfrentar dificuldades para a implementação da “Educação à Distância” proposta na resolução, bem como pela montagem de escala de revezamento de trabalho dos profissionais para impressão, distribuição e recolhimento das atividades aos alunos que não conseguissem acessá-las por meios digitais.

Análise: Apesar das medidas necessárias para a implantação do “Programa Estudo no Lar”, que precisou ser implementado de maneira “top-down” (de cima para baixo) em razão da urgência na definição de rumos à Rede, a possibilidade de se constituir um colegiado para dividir com os gestores escolares, as responsabilidades das novas ações (metodologias e práticas) para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em contexto remoto foi (e está sendo) promissor. Amparando-nos em Paro (2016), sinalizamos que na medida em que

conseguimos a participação de todos os setores da escola “educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões sobre os seus objetivos e o seu funcionamento” (p.17), conseguimos gerar resultados positivos. Perspectivas de uma gestão democrática, pois, quando um grupo, representa outro grupo, cria-se sentimento de pertencimento, permite o diálogo e a conscientização, instrumentalizando a organização. É bem certo que, no decorrer do processo verificamos a necessidade da participação, na CPE, de um funcionário administrativo, pois estes auxiliaram na impressão, disponibilização, orientação e recebimento das atividades na escola, bem como, a integração de representante de pais, que neste processo têm se desdobrado, na possibilidade de tempo e de conhecimento para auxiliar os seus filhos.

4. Implementação do Programa Estudo no Lar. Teve início em 07 de abril de 2020, com formação *on-line* das equipes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, equipe de apoio escolar, secretários de escola) a fim de capacitá-los para utilizar o sistema *Demandanet*. Para tanto, realizou-se o cadastro de todos os profissionais no sistema, com *login* e senha pessoal. Também se procedeu a formação para o recebimento e encaminhamento das atividades encaminhadas pela SME.

- No período de 08 a 10/04/2020 as escolas auxiliaram os pais/responsáveis a criarem *login* e senha para que as famílias tivessem acesso ao sistema *Demandanet*.
- A partir do dia 13/04/2020, as escolas passaram a encaminhar atividades quinzenais aos alunos/famílias. Os pais/responsáveis decidiam se a criança realizava as atividades no próprio sistema ou, se imprimiam as atividades para que os filhos pudessem realizá-las no papel, entregando-as na escola, posteriormente. Às famílias que não possuíam o acesso à internet e ao sistema digital, foram disponibilizadas apostilas

impressas, com as mesmas atividades encaminhadas pelo sistema *Demandanet*, devendo a escola proceder à impressão e disponibilizá-las aos pais.

Análise: A verificação que fazemos desse item permeia o debate contemporâneo sob a perspectiva histórico-crítico-social na formação dos educadores no Brasil, tendo o conhecimento e se conscientizando da situação de exclusão digital que os profissionais, famílias, alunos e sociedade enfrentam neste século, bem como, da real necessidade de política pública e o papel efetivo do Estado (BURBULES e TORRES, 2004) no processo, que deve considerar a pobreza como problema social, pois ela cresce e tem se tornado extrema e massificada; invade a economia e as sociedades, que julgam tê-la erradicado, não se colocando como um problema de sociedades distantes e atrasadas.

5. Ação para garantir a segurança alimentar das crianças. Atendendo a Lei Federal nº 13. 987 de 7 de abril de 2020, a administração municipal, por meio do Decreto nº 21.317 de 06 de abril de 2020 autoriza a distribuição pela SME, de kit de alimentação escolar, denominado "Merenda no Lar", aos alunos da rede municipal de ensino cujas famílias estivessem cadastradas no sistema de controle da SME. *Análise*: Essa ação, além de garantir a distribuição dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), também assegurou a continuidade da compra de frutas, legumes e hortaliças para distribuir às famílias dos alunos regularmente matriculados. Ressalta-se que essa ação se deu em parceria com os produtores locais, uma forma de continuar os contratos de compra dos gêneros alimentícios destinados à merenda escolar, dos pequenos produtores locais, mantendo a fonte de renda e empregos, em tempos de pandemia. A distribuição dos *kits-alimentação* ocorria (e ocorre) a cada 15 (quinze) dias, sendo

distribuídos, conforme pré-cadastro das famílias.

6. Elaboração da Resolução nº 05 de 21 de maio de 2020 dispoendo sobre a reorganização do Calendário Escolar para o ano de 2020. Atendendo ao Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a SME reorganiza o Calendário Escolar para o ano de 2020.

Análise: Prevendo a possibilidade de computar as atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia, definiu-se o cômputo de 3 (três) horas de atividade letiva diária, considerando o tempo médio que os alunos precisariam para a realização das atividades encaminhadas na quinzena.

7. Início da 1ª Quinzena de Atividades Não Presenciais (13 a 27/04/2020). Desta data, até 04/12/2020 as atividades pedagógicas não presenciais, padronizadas, foram postadas e/ou disponibilizadas aos alunos, quinzenalmente, com ou sem mediação tecnológica, no intuito de garantir o atendimento acadêmico. Essas atividades, conforme Resolução SME nº. 04/2020, poderiam ser complementadas pelos professores das respectivas turmas, mediante a realidade da sala de aula.

Análise: Oferecer essas atividades foi uma medida necessária, em razão da impossibilidade da presença física dos alunos na escola. Como já apontado, uma situação inédita que desafiou todo o sistema para garantir o atendimento, o olhar e o acompanhamento das crianças, em casa. Discorridos, aproximadamente, 30 dias de suspensão das aulas, já se observava a necessidade de (re)estabelecer o elo e ter notícias sobre o desenvolvimento dos alunos e de como estavam enfrentando a situação. De outra forma, também foi preciso regularizar a questão administrativa e funcional dos servidores municipais, vinculados à educação. É certo que nós

pesquisadores, e demais profissionais da educação que atuam junto ao setor público, tínhamos, naquele momento, receio diante das incertezas, inseguranças e modificações no cenário educacional. Conhecemos a realidade das escolas públicas que, apesar dos avanços conquistados, ainda possuem carência em diversas áreas, como em uma política curricular alinhada às demandas contemporâneas e locais, em ferramentas e suporte tecnológico adequados, em internet de qualidade na sala de aula, na formação de professores e gestores. Esta última área requerendo, mudanças metodológicas e teórico-práticas, já anunciadas, há décadas, porém, ainda não executadas. Fatores que justificam o receio e o medo advindos da iminência do ensino remoto. Nossa certeza se concentrou e se concentra na percepção de que o tempo histórico da transitividade na educação chegou. E, para ficar! O que nos resta? A convicção de que esse período se pautou em uma *transitividade crítica* (FREIRE, 2014). Assim, não podemos negar a imprescindibilidade da inclusão da tecnologia (de qualidade) no processo de ensino e de aprendizagem no Brasil. Se assim agirmos, podemos incorrer na reprodução de discursos ideológicos de negação ao uso de novas ferramentas educacionais, que nada contribuem para o avanço social, educacional, cultural e econômico. Freire, à época das décadas de 60/70, lutava pela *transitividade crítica*, capacitando o homem para um estado de mudança, de transição, que não fosse nem ingênua, nem desesperançosa, nem sectária. O conhecimento historicamente acumulado, a estrutura organizacional das escolas, a formação de professores já estabelecidos nos trouxeram até aqui, bem como as experiências adquiridas. Porém, percebemos a necessidade da transição, que aqui discutimos e pretendemos. E nesse ponto, abriga a nossa intenção ao escrever este artigo: analisar as ações realizadas e apontar rumos, aceitando o novo, sem

recusar o velho: ambos (novo e velho), conforme ensina Freire (2014), serão importantes na construção de um novo jeito de pensarmos o currículo e a escola.

8. Adequações nas legislações já publicadas e nas ações implementadas (a partir de maio/2020).

Análise: Com o decorrer do tempo e o sentido de apropriação da situação, mesmo que de forma cerce, verificou-se que era chegada a hora de incluir as instituições filantrópicas conveniadas que prestam serviço no atendimento às crianças de 0 (zero) à 3 (três) anos, por força de Termo de Colaboração já firmados, anteriormente, entre a prefeitura e as referidas entidades sem fins lucrativos. No Termo de Colaboração foi incluída a necessidade de essas instituições organizar/implementar um Plano de Trabalho, tendo em vista garantir a continuidade das aprendizagens escolares/curriculares integradas às diretrizes da SME. Também foi assegurada a entrega, quinzenal, de “kit alimentação” às crianças, a exemplo das escolas municipais, pelo período que perdurar o isolamento social determinado pelo Prefeito Municipal de Araçatuba (ARAÇATUBA, 2020-c). Além dos adendos nas legislações, a SME e as equipes escolares, com base no campo de atuação de cada profissional, observou a necessidade de outras adequações imediatas na organização das práticas pedagógicas na escola. Para tanto, a SME realizou o caminho que consideramos mais assertivo na implantação de políticas, a linha *bottom-up*, ouvindo os agentes implementadores (MAINARDES, 2006), o “chão da escola”, agora transmutado ao espaço virtual. Dessa forma, realizou-se um levantamento das necessidades, após o início do programa, para a retroalimentação. Salientamos que a devolutiva das equipes escolares foi primordial nesse processo, pois, auxiliou (e, ainda auxilia) nas tomadas de decisões e diretrizes no âmbito da SME. Os professores

e equipes gestoras das unidades escolares pontuaram a necessidade de adequação das atividades encaminhadas. Alegou-se que algumas atividades estavam aquém ou além da realidade dos alunos, considerando o contexto de cada escola e de cada sala de aula. Dessa forma, por meio de reunião com as equipes escolares, definiu-se que a SME disponibilizaria as atividades que passariam a denominar-se “padronizadas” e que, cada escola, definiriam as atividades “complementares”. Como a própria nomenclatura expõe, as “atividades complementares”, seriam a forma como cada professor adequaria os planejamentos à sua realidade de sala de aula, uma vez que são esses os profissionais que conhecem o desempenho de seus alunos. Outro fator, também foi evidenciado: a necessidade de integrar as atividades elaboradas pelos professores das disciplinas de Arte, Educação Física e do acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As alterações e adequações nos documentos norteadores e nas práticas escolares continuaram a ser observadas nos meses subsequentes, por meio de acompanhamento contínuo. A partir do 3º bimestre (agosto/2020), observando a rotina de estudos dos alunos e o tempo médio que eles precisavam para a realização das atividades encaminhadas na quinzena, verificou-se a possibilidade/necessidade de se considerar 5 (cinco) horas diárias no cômputo das atividades letivas e não mais as 3 (três) horas antes computadas.

9. Formação continuada. A equipe da Orientação Pedagógica, do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação Complementar deram continuidade às formações dos coordenadores pedagógicos com o objetivo de contribuir com a formação e reflexão dos educadores da rede de ensino, de forma a subsidiar a elaboração do currículo, alinhado com a Educação Integral, a partir da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista. Formação essa, já iniciada em fevereiro de 2020 de forma presencial. Os coordenadores pedagógicos, em efeito cascata, replicaram as formações aos professores e educadores de apoio em momentos de HTPC⁴ e HTPP⁵, contemplando às diversas áreas do currículo: a) Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física); b) Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia e História); c) Área de Matemática (Matemática).

Análise: Nos meses que se seguiram, com a estrutura básica disponível e, em andamento para o trabalho do professor e para a realização das atividades escolares, de forma remota pelos alunos, iniciou-se a formação básica dos professores e educadores de apoio, também de forma remota, utilizando a plataforma *Google Meet*. Como sinalizamos, o modelo empregado na formação dos professores e educadores (em serviço) seguiu os moldes de outros programas de formação na contemporaneidade “[...] no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202). Como observado nas análises anteriores, reiteramos a necessidade da estruturação de uma política pública para formação continuada de professores do ensino básico, sendo imprescindível, frente às mudanças vivenciadas. Ações voltadas à transformação na prática pedagógica dos professores e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria educacional, buscando novos direcionamentos à educação brasileira, tendo a alfabetização como foco nos discursos. É preciso observar a formação de

competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Será preciso compromisso (pacto) firmado entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, Distrito Federal, governos estaduais e municipais, universidades e faculdades, dentre outras agências responsáveis pela Educação Básica.

10. Avaliação escolar. Elaboração de normativa para uniformizar os procedimentos para a avaliação dos alunos, inclusive no que se refere aos instrumentos de avaliação e os seus respectivos critérios⁶, contemplando o período de aulas presencial e remoto (1º Bimestre Letivo - fevereiro a maio/2020) e o período exclusivamente remoto (2º, 3º, 4º Bimestres Letivos - junho a dezembro/2020). Publicação de nova Resolução para adequar e reformular a Resolução SME nº. 04/2020. Organização e apoio às unidades escolares de tempo integral e às que oferecem atividades complementares.

Análise: Acompanhando e analisando as devolutivas das equipes escolares, bem como, observando período de avaliação bimestral e já se apropriando da situação, por meio de uma visão geral da rede de ensino, as equipes dos Departamentos de Educação e Ensino (DEE) e da Supervisão de Ensino (DSE), verificaram a necessidade de:

- Formular um documento para uniformizar os procedimentos para a avaliação dos alunos (instrumentos e critérios) para o 1º Bimestre que compreendeu o ensino presencial e o remoto. Ficou estabelecido e se considerou:

⁴HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (2h). Momento que faz parte da jornada de trabalho semanal do professor, sendo realizado, sem a presença de alunos.

⁵HTPP - Hora de Trabalho Para o Desenvolvimento de Projetos (2h). Momento que faz parte da jornada de trabalho semanal do professor, sendo realizado sem a presença de alunos.

⁶Normativa SME nº 1 de 22 de maio de 2020 objetivando uniformizar os procedimentos para a avaliação dos alunos, inclusive no que se refere aos instrumentos de avaliação e os seus respectivos critérios.

- I. Sondagem inicial realizada presencialmente no início do 1º bimestre – até 3 (três) pontos;
- II. Participação e avaliação realizada presencialmente, antes do período de afastamento – até 2 (dois) pontos;
- III. Realização das atividades não presenciais (meios digitais ou impressas) – até 2 (dois) pontos;
- IV. Cumprimento dos prazos para o retorno das atividades não-presenciais na plataforma Demandanet ou entrega do material impresso no prazo estipulado – até 2 (dois) pontos;
- V. Interação dos estudantes-família-escola no período de isolamento social – até 1 (um) ponto. (ARAÇATUBA, 2020-d)

- Para os demais bimestres, a avaliação precisou considerar metodologias utilizadas pelos professores de forma, exclusivamente, remota. Ficou estabelecido e se considerou:

- VI. Atividades não presenciais (digitais ou impressas) - até 2 pontos.
- VII. Prazos para o retorno das atividades não-presenciais (plataforma *Demandanet* ou entrega do material impresso no prazo a ser estipulado) - até 2 pontos.
- VIII. Interação dos estudantes-família-escola no período de isolamento social - até 1 ponto.
- IX. Atividade avaliativa de caráter interdisciplinar (até 10 questões – objetivas e/ou subjetiva/dissertativa – preparadas pelo professor) - até 5 pontos. (ARAÇATUBA, 2020-e)

- Adequar e reformular a Resolução SME nº. 04/2020. Assim posto, procedeu-se a elaboração e publicação da Resolução SME/nº. 06 de 27 de maio de 2020 (ARAÇATUBA, 2020-f), que revogou a Resolução SME nº 04. O novo documento dispôs sobre a organização das “atividades não presenciais” e orientações às famílias no período em que perdurasse o isolamento social decorrente das medidas preventivas de combate ao Coronavírus – COVID- 19, no âmbito do Programa Estudo no Lar, nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's) de Araçatuba/SP. Neste

documento, foi possível adequar alguns termos como “atividades não presenciais”, em substituição às “atividades de ensino à distância”, considerando que, até então, a legislação educacional brasileira, não permitia a educação à distância na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais e finais). A modalidade era, apenas, permitida para até 30% da carga horária do ensino médio em cursos noturnos e 20% nos diurnos. Também era liberada, tão somente, em 40% da carga horária de cursos presenciais de ensino superior.

As ações acima descritas permitiram uma melhor definição e organização das ações que precisaram ser pensadas gradativamente, em razão da mudança muito rápida e emergencial na oferta e práticas educacionais, devido à expansão do coronavírus. Isso colocou em evidência um novo desafio, para além da forma de lecionar: a avaliação remota da aprendizagem. No decorrer dos meses, as práticas dialogais e reflexivas com os profissionais da escola e da SME sobre o período educacional emergencial no município de Araçatuba, foi imprescindível para o delineamento dos rumos futuros. Essas ações transcenderam decretos e normas. Conversar com as equipes, contemplando as aulas remotas em ambiente virtual de aprendizagem (*Demandanet*) e por meio de material impresso com interação via *Whatsapp*, *Facebook*, *Messenger*, *Instagram*, *E-mail*, nos possibilitou refletir sobre os “novos espaços” para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia. Destaque para o processo de avaliação que merecerá um estudo exclusivo e mais aprofundado em publicações futuras. O que nos cabe salientar, enquanto profissionais que atuam na educação básica da Rede predita é que, o processo avaliativo na forma remota realizada do 1º ao 4º bimestre, permitiu-nos a avaliação do “ensino” e não da “aprendizagem”,

propriamente dita. Isso porque, não está sendo possível garantir que é o aluno a realizar as atividades avaliativas. Muitas atividades, segundo os professores, eram entregues com a letra diferente. As respostas eram muito elaboradas, diferente do que o professor já conhecia sobre o desempenho dos alunos. Um aspecto desafiador do processo está sendo a participação efetiva dos pais, e de maneira adequada. Não se deseja que os pais sejam professores, almeja-se o apoio, participação e acompanhamento.

11. Implementação da ação “Apoiando quem educa”. Apoio psicológico aos servidores da educação, pela equipe multidisciplinar (psicólogo educacional, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo educacional), por meio de atendimento individual, ou em grupo, de forma remota. Teve (e tem) o objetivo de oferecer suporte psicológico aos profissionais da Rede, durante o período de adaptação e apropriação à forma remota de trabalhar.

Análise: Viver essa nova realidade, devido à pandemia, provocou pressão e desgaste emocional em muitos profissionais, nas escolas e no âmbito da SME, principalmente, entre os professores que sofreram a pressão maior pela mudança abrupta na forma de trabalhar, de aprender e de se comunicar. A própria sala de aula mudou. Sem o contato físico que permitisse a relação social e dialógica, estabelecida entre o aluno e o professor, imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 2001), provocou desgaste físico e emocional. Com base no explicitado, a equipe multidisciplinar apresentou o projeto “Apoiando quem Educa” que para nós, se aproximou de uma escuta acolhedora e necessária. Mudanças assustam e incomodam e, quando

provocadas por uma situação pandêmica, causam medo e insegurança, fatores que desencadeiam reações diversas. Em pesquisa realizada pelos membros do Programa de Educação Socioemocional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), que culminou em um Relatório⁷ e, em um Guia Orientador do Docente para Acolhimento Emocional em Tempos de Pandemia⁸, compreendemos que saúde mental é muito mais que ausência de doença. Segundo os pesquisadores, citando documento da Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo exprime as suas capacidades, enfrentando elementos estressores normais da vida. A situação causada pela pandemia, sendo atípica, não se caracteriza “situações normais de vida”. Razão da necessidade do apoio emocional aos profissionais da educação. Até dezembro de 2020, o projeto não teve muitas adesões, deixando claro que o tema, ainda é um tabu na sociedade, necessitando de um trabalho de esclarecimento e incentivo aos profissionais da Rede. Assim, o trabalho da equipe multidisciplinar passou a ser oferecido, às unidades escolares, também para os momentos de formação e orientação, como nas HTPC's. Nesse trabalho de escuta, observou-se a necessidade de uma pausa no trabalho do professor, em razão do cansaço emocional e físico, provocado pelo ritmo acentuado de trabalho. Assim, no período de 19 a 23/08/2020, permitiu-se um recesso de 5 (cinco) dias de descanso aos professores que, nos pareceu insuficiente. Notamos que a preocupação da SME, em garantir os dias e horas, efetivamente, letivos, impediu um período mais longo de descanso a esses profissionais.

⁷ Disponível em <https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5224-relatorio-de-pesquisa-sobre-saude-mental-dos-servidores-em-tempos-de-pandemia/file>.

⁸ Disponível em <https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5234-guia-orientador-do-docente-para-acolhimento/file>.

12. Material pedagógico. A partir de julho/2020, com o objetivo de promover maior autonomia às escolas (fator requerido pelos professores), a Equipe de Orientação Pedagógica da SME, passou a elaborar diretrizes e orientações às unidades escolares para o uso do material pedagógico do Programa EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais) e do Programa Ler e Escrever, com o objetivo de subsidiar e complementar as atividades de Matemática e Língua Portuguesa.

Análise: Os professores das unidades escolares incumbiram-se de utilizar os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para planejar os conteúdos a serem desenvolvidos, a fim de complementar as ações pedagógicas, com foco nas demais áreas de ensino (História, Geografia, Ciências, Educação Ambiental). As equipes escolares continuaram complementando as atividades e, a equipe de Orientação Pedagógica da SME permaneceu reformulando e reescrevendo o material padronizado encaminhado às escolas. Neste período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou as redes públicas e as instituições particulares, no sentido de “ampliar balizas legais que permitam a flexibilização em torno da adoção da oferta educacional não presencial, de forma a aprimorar medidas de qualidade ao aprendizado”, ao tempo em que se ampliou, também, a longevidade dessas medidas (BRASIL; MEC/CNE, 2020). Em relação à Educação Infantil, foi disponibilizado material pedagógico do Sistema SESI de ensino, que já mantém parceria com a SME para os professores e alunos da pré-escola (Etapa I e Etapa II), sendo escolaridade obrigatória. Para os educadores que atuam com crianças bem pequenas, disponibilizou-se, material pedagógico para suporte às ações pedagógicas.

13. Critérios avaliativos para os componentes curriculares de Arte e Educação Física⁹. Em se tratando de disciplinas que integram o currículo obrigatório da educação básica, sendo ministradas por professores especialistas da área, verificou-se a necessidade da elaboração de critérios para avaliar o desempenho dos alunos, nos componentes mencionados.

- I. Autoavaliação – a ser realizada pelo aluno com o apoio da família – envio pelo sistema Demandanet e/ou atividade impressa – até 2,5 pontos.
- II. Participação – devolutiva das atividades pelo sistema Demandanet, impressas, fotos e/ou vídeos – até 2,5 pontos
- III. Aferição conceitual – análise de habilidades contempladas no ensino remoto que perpassam a área de linguagens (Arte, Educação Física e Língua Portuguesa) – até 5,0 pontos. (ARAÇATUBA, 2020-e)

Análise: A possibilidade da observação direta do campo empírico, do contato com os sujeitos envolvidos no processo para a (re)adequação do ensino, por meio das ações aqui descritas e dos estudos realizados com base no referencial teórico e documentos legais analisados, permitiu aos pesquisadores, observar a complexidade do processo de avaliação do desempenho escolar no contexto do ensino remoto. Como explicitado no item 10 deste estudo, para os componentes de Arte e Educação Física, também foi preciso elaborar normativas legais para unificar os critérios avaliativos. Para esses componentes curriculares, a SME promoveu consulta aos grupos de PEB-II e profissionais da SME, considerando o trabalho desenvolvido nos referidos componentes que integram a grande área de

⁹ Na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba, as disciplinas de Arte e Educação Física, são ministradas por Professores de Educação Básica II - PEB-II, específicos da área, conforme Lei Complementar nº 204/2009.

“Linguagens” (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês). Assim, observou-se que a avaliação não seria específica das disciplinas, em si, mas, do desenvolvimento de competências específicas e gerais, esperadas para o Ensino Fundamental, como preceitua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre elas podemos citar a utilização, pelos alunos, de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo diálogos que levem à resolução de conflitos e à cooperação. Dessa forma, com base nos critérios avaliativos aqui descritos os professores puderam ter um norte para “ aferir ” uma nota ao aluno. Em nosso entendimento, uma ação mais direcionada a atender as questões administrativas do sistema (avaliação somativa) do que observar e orientar o aluno quanto ao seu desempenho escolar, identificando suas dificuldades e intervindo, auxiliando-o no processo de ensino (avaliação formativa). Importante destacar que a avaliação formativa, ainda é um grande desafio na prática pedagógica do professor no ensino regular, precisamos avançar muito nesse quesito. Em se tratando de ensino remoto, ensino híbrido, a questão se agrava. Precisaremos considerar novos instrumentos avaliativos, espaços e tempos escolares. Dessa forma, a escola, no atual período pandêmico torna-se um laboratório de aprendizagens, um local de investigação, da construção do conhecimento e polinização das ideias, mas acima de tudo, no espaço que favorece a transição do campo das sensações à reflexão crítica, epistemológica. Consiste em “ buscar novos caminhos, encontrar novas possibilidades e propor uma compreensão genuína do conhecimento e do agir ” (CHIZZOTTI, 2013, p.12), incluindo a

avaliação escolar, nos diferentes componentes curriculares.

14. Programa Movimento Aprender. A partir de setembro/2020, com a mudança de classificação do município para a Fase Laranja¹⁰, inicia-se o atendimento individualizado dos alunos, conforme o Plano São Paulo.

Análise: Com a possibilidade do atendimento de 35% dos alunos matriculados, em cada unidade escolar, a SME publicou Resolução SME nº 12 de 10 de setembro de 2020, dispendo sobre a implantação do “ Programa Movimento Aprender ” com o objetivo de diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos de escolaridade obrigatória, durante o percurso do desenvolvimento das atividades realizadas, de forma remota. Contrapondo as discussões para o retorno seguro aos profissionais e alunos nas escolas a SME, com base em Decreto Municipal, organiza-se para o atendimento presencial, de forma escalonada, nas escolas, aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Esse atendimento foi realizado em período reduzido de horas. Entendemos que essa mudança na fase de classificação dos municípios paulistas, mesmo com alerta de especialistas da saúde indicando o aumento do contágio e o surgimento de novas cepas do vírus derivou-se da pressão das famílias e empresários pela abertura do comércio e das escolas. Outro fator preponderante foi o período de eleições municipais. Desconsiderou-se a ausência de vacinas e de medidas efetivas de distanciamento social. Salieta-se que, posteriormente, o município ainda avançou na classificação do Plano São Paulo – passou da fase laranja para a fase amarela, podendo atender até 50% dos alunos. Porém, o prefeito decidiu que, mesmo avançando, não haveria atendimento acima de 35% de alunos no ano de 2020.

¹⁰ Classificação, conforme o *Plano São Paulo* de retomada consciente e com segurança da economia no estado de São Paulo, durante a pandemia do coronavírus. Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

Consideramos que, dentro de tantas ações e inquietações aqui expostas, observamos que a SME e as escolas estão construindo alguns pontos de apoio, que aos poucos estão se tornando pequenas verdades que vão se efetivando no contexto escolar, nesse novo cenário. Também estão descartando as experiências que não foram exitosas, nesse primeiro momento.

Reforçamos que não é nosso objetivo, emitir juízo de valores e que não percebemos na pesquisa, a intencionalidade de ações nocivas. É preciso refletir sobre o porquê de a SME estar agindo dessa forma e se o contexto legitima tais ações.

Estamos vivendo tempos de descobertas e de estudo destas experiências históricas dentro dos ambientes escolares que necessitarão ser, doravante, digitais, também. Referimo-nos a um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de qualidade, sendo fundamental neste contexto atual. Ação que possibilitará o vínculo das crianças, dos alunos, com a escola, com os professores.

Com a educação remota em massa, surge a oportunidade de repensarmos antigas práticas, descobrir outras que funcionam para o ambiente virtual. Em momento oportuno, devemos combiná-las com o ensino presencial.

Para um currículo humanizador: proposições curriculares para o contexto pandêmico e pós-pandêmico

O objetivo central da discussão desta seção é fazer emergir as reflexões acerca do pensamento freireano no que diz respeito à construção e prática de um currículo que trabalhe em favor de uma sociedade mais humanizada. Nesse sentido, é possível afirmar que para chegar a esse intento, o trabalho pedagógico e as ações, acima

descritas deve pensar um currículo crítico-emancipatório para os períodos futuros¹¹, conforme postulados de Paulo Freire, em suas diversas obras que servem de aporte teórico para balizar as discussões deste estudo.

Assim posto, pautaremos a sequência de nosso estudo, dividindo a reflexão desta seção em dois momentos: um primeiro em que buscaremos evidenciar as questões epistemológicas centrais para que se pense o currículo escolar no viés proposto por Freire, tendo como eixo a questão “diálogo”, que ocupa lugar central nas premissas do autor; e num segundo momento, tentaremos apontar como tal premissa pode colaborar para a reflexão que se faz necessária em favor da possibilidade de construção de um currículo crítico-emancipatório e humanizador, considerando o contexto social de crise sanitária ao qual encontramos-nos enquanto sociedade desde o início do ano de 2020.

Como ponto de partida, cabe definir o que se entende por consciência crítica, a fim de que se possa relacionar com o que se propõe para um currículo crítico-emancipatório. Tanto o estudante, quanto o professor devem, por meio da ação educativa, tornarem-se sujeitos que assumem um posicionamento diante da sociedade e a realidade em que estão inseridos.

Quando se intenciona um currículo humanizador e, conseqüentemente, uma educação libertadora, a criticidade passa a ser ponto chave, pois é a partir dela e da visão crítica da realidade, que o sujeito constrói a sua liberdade e, assim a escola deixa de ter papel autoritário e assume uma forma democrática, inclusiva, sendo espaço de construção coletiva e, especialmente, de escuta.

¹¹A proposta educacional e curricular da SME para o Ensino Fundamental, anos iniciais e Educação Infantil, como política pública de ressignificação do currículo em razão da pandemia – COVID-19 prevê um ciclo de 2 (dois) anos (2020-2021, totalizando 8 bimestres) para a retomada, reposição e adaptação dos conteúdos, atingindo as expectativas de aprendizagens não assimiladas e promovendo a sua consolidação.

Destarte, a consciência que vão tomando de suas vivências promove a ligação com a realidade, com a compreensão que passam a ter dessa mesma realidade, que deve assumir uma posição de criticidade ao passo em que vão se desenvolvendo essas mesmas vivências. Para Freire (2014), tão logo a visão da realidade seja crítica, a ação humana também será. Por meio do exercício constante da tomada de consciência da realidade, a educação contribuirá sobremaneira para a transição de sujeitos ingênuos para sujeitos críticos.

Outra premissa essencial para a um currículo crítico-emancipatório, com vistas à educação como prática de liberdade, é o Diálogo, o qual devemos considerar fundamental para o desenvolvimento do pensamento freireano frente a várias vertentes de discussões no contexto social e educacional. Nesse viés, devemos considerá-lo como uma categoria teórica que faz pano de fundo tanto das reflexões e escritos, quanto de seus ideais das análises de seu conjunto teórico.

Para o autor, por meio das práticas dialógicas, o sujeito se relaciona e desenvolve algumas das máximas potencialidades que servem à humanização, a citar: a potencialidade de comunicar-se, de interação, de administrar e construir o seu conhecimento, de melhorar suas decisões, humanizando-se (FREIRE, 2014). No processo dialógico a capacidade de escuta é também essencial nas práticas humanizadoras, posto que a escuta é, a exemplo das práticas pedagógicas, primordial para a atividade docente, devendo ocorrer num sentido de horizontalidade entre educador e estudante.

Proveniente das práticas de linguagem, que é categoria central para os processos de construção humana, o diálogo deve ser nas relações entre os sujeitos, promotor de comunicação empática, de confiança mútua, de demonstração e exercício da humildade, de amor e de esperança.

Estudiosos da teoria do currículo, que se baseiam em uma visão mais crítica da

sociedade, afirmam que Freire de fato não se debruçou a pensar em uma teoria pedagógica que se vinculasse diretamente às questões voltadas para o currículo escolar/educacional. Todavia, grande parte desses estudiosos unânimes em afirmar, conforme cita Silva (2007), destacando Apple e Nóvoa (2006), Giroux (1997), Santiago (1990, 1998, 2006, 2007), que as reflexões do autor em seus trabalhos tornaram-se, por sua robustez, referência também quando se trata de currículo, principalmente no que se refere à um currículo com vistas a uma prática educacional progressista.

A título de ilustração do que tentamos elucidar no parágrafo acima, se afirmarmos que os pensamentos freireanos cooperam para uma visão crítica e ampla da sociedade e, por conseguinte, de educação, o currículo escolar não estará fora de seus ensaios e tão pouco terão menos importância. Entendemos que ele mesmo é uma das ferramentas dos educadores para a manutenção ou mudança de ideologias de uma sociedade, já que através dos próprios conteúdos podem-se materializar as ações e as intenções de todos os agentes envolvidos nos processos de elaboração, execução e avaliação da práxis pedagógica. (CHIZZOTTI, 2012)

Para Santiago (1990, p. 25), as ações voltadas para o currículo devem ser compreendidas como uma “totalidade sociocultural complexa”, que permeia todos os espaços e interações de uma escola. Ou seja, é a corporificação dos interesses sociais e, desse modo, do processamento cultural que se permeará na sociedade a médio e longo prazo, considerando os produtos dessa equação. Trocando em miúdos, os valores e interesses sociais tem relação direta com o que acontece na dinâmica e na organização escolar. Nesse sentido, o currículo deve ser pensado e construído “a muitas mãos”, tendo no diálogo e no trabalho colaborativo, entre as diferentes instâncias governamentais, o cerne para a reorganização da educação no país. Neste momento, a expressão “ouvir o

chão da escola” é condição *sinequa non* para pensarmos a educação que garanta aos sujeitos o direito de aprender. A educação, neste período de isolamento social, aconteceu pelas escolas, por quem implementa as políticas de acordo com o cotidiano escolar, balizado pelas premissas pensadas outrora nos projetos políticos pedagógicos e concretizados nas práticas pedagógicas.

Assim, ao pensar em proposta educacional e curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, conjecturando com os postulados de Freire que podem inundar os pensamentos acerca do currículo, um primeiro aspecto a ser tratado pela SME e os profissionais que nela atuam, nesta realidade pandêmica e pós-pandêmica, é o afastamento de uma concepção restrita e fragmentada, que por sua lógica considera apenas os conteúdos e os programas a serem cumpridos em dado momento da escolaridade.

No bojo dessa discussão, que especifica um currículo tradicional, é necessário que os conteúdos e programas/propostas sirvam a um currículo que instrumentalize a ação política da escola, ou seja, a fim de refratar os valores instituídos a se instituírem na sociedade, o tipo de concepção de escola e de sujeito que se tem. Trabalhando no sentido de que os conteúdos curriculares, por exemplo, sejam ferramentas únicas para uma mudança de paradigmas tanto no âmbito da escola, quanto da sociedade.

Corroborando com o que se expõe anteriormente, elucida-se aqui uma perspectiva progressista de currículo para além do pensamento tradicional, que deve, a partir de uma reflexão crítica, ser paulatinamente substituído. Como propõe o autor:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a

compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, p. 123).

Destarte, ao tentarmos proceder a uma análise de relação entre os pressupostos freireanos para a educação com as possibilidades de pensamento acerca do currículo, é possível enumerar que a principal delas está em seu posicionamento contrário à educação bancária, visando a um horizonte em que se possa enxergar uma educação libertadora, ou quiçá sua formulação por meio de intentos, como é o caso, inclusive, do presente trabalho.

Com o intuito de romper com as concepções bancárias de educação, o autor engajou-se em propor alicerces que pudessem servir de base a uma educação com vistas à uma educação para a liberdade. Liberdade aqui, não encarada como o direito de ir e vir, ou de ter o essencial para sobreviver na sociedade tal qual se instaura, mas sim uma prática educativa que trabalhe na contramão da opressão.

Assim posto, a luta por essa liberdade não se justifica por condições de uma “possível” igualdade entre os diferentes, de diferentes classes das camadas sociais, mas, muito mais que isso, o direito de equitativamente ter liberdade total “para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 2001, p.55). As ações futuras, além de garantir a aprendizagem dos sujeitos, precisam prepará-los para a participação ativa das chamadas de lutas para a garantia de seus direitos e, de modo mais contundente, para “desvelar” as mazelas que nos são impostas pelos diversos setores sociais, inclusive o da política, tornando-se indivíduos ativos e responsáveis, distanciando-se de uma peça bem formada pela máquina.

Neste ponto da discussão, fica latente a questão de que é preciso que as instâncias

educacionais sejam órgãos governamentais, secretarias de educação, e escolas entendam o currículo como ferramenta essencial para o alcance dos objetivos centrais da Educação, aqui com “E” maiúsculo. E mais ainda, que essa defesa aconteça em tempos de crise, em tempos de pós-crise, em tempos “de vida normal”. É preciso que o diálogo permeie as implementações, as práticas, os discursos e as “verdades”, com o intuito de que os processos educativos logrem êxito naquilo que pretendemos como realidade para nossos profissionais e estudantes.

É preciso sim, ensinar conteúdos, organizar espaços escolares, planejar, gerir pessoas e recursos. No entanto, muito mais que isso é preciso que todas as ações tenham como base as relações que se dão por meio do diálogo entre humanos.

Considerações Finais

(Re)pensar as práticas curriculares, desde sua elaboração até o “chão da escola” onde as ações são desenvolvidas, é partir de uma promoção coletiva que considere o que o mundo “põe em voga”. É considerar que o as ações devem configurar-se em consonância com os fatores que são impostos à sociedade como um todo e, claro, à escola, que dela não se separa e nem deve. Precisamos ter em mente que o currículo a ser proposto em tempos de crise sanitária, obviamente e, por inúmeros fatores a serem levados em conta, não será o mesmo que o currículo pensado para uma situação ideal de processo ensino-aprendizagem em que as crianças e professores encontram-se juntos e abraçados como um elo. Mas, de uma forma ou outra precisa acontecer, precisa ser abraçado pelos atores que formam essa grande engrenagem e que a fazem rodar a seu modo, sem perder de vista a qualidade, que é direito, mesmo que o elo na contemporaneidade não seja com todos de mãos dadas.

Sendo assim, há de se reconhecer esse período de *transitividade* e a importância da prática dialógica para a construção, elaboração ou até mesmo (re)elaboração de um currículo pensado para este momento, com essa ou aquela estratégia, que, por fim, possibilite diferentes maneiras de colocar no “chão da escola”, ou das plataformas digitais um currículo que não se perca da perspectiva libertadora, humanizadora que tem por base a curiosidade, a autonomia, a criticidade, a práxis e a emancipação.

No contexto do município de Araçatuba, quanto à análise das ações realizadas, consideramos que o ensino, exclusivamente remoto ou híbrido, não estão a favor da minimização de perdas ou de tapar lacunas, mas sim como modalidades que podem favorecer a aprendizagem em alguns contextos específicos, como o que estamos vivenciando atualmente. Desse modo, atividades síncronas, por exemplo, que seriam excelentes opções para o contato entre professor - aluno - objeto de conhecimento, ainda são um nó a ser desfeito, especialmente no âmbito das escolas de regiões periféricas e das escolas do campo, com suas peculiaridades. As lacunas deixadas nesse período precisam ser preenchidas. Estamos falando de reorganização da estrutura do sistema de ensino, como novas políticas, novos espaços (incluindo digitais) e tempos escolares, formação inicial e continuada de professores e gestores, novas formas de avaliação, adoção de educadores sociais, de equipe multidisciplinar, busca ativa dos alunos, maior interação e comprometimento das famílias com a vida escolar dos filhos. Por fim, será necessário refletir sobre um novo jeito de pensar o currículo e a escola, tendo em vista garantir a continuidade das aprendizagens escolares/curriculares integradas às diretrizes nacionais e da rede de ensino, ouvindo os agentes implementadores de políticas, no “chão da escola”, agora

transmutado ao espaço virtual e a outros ambientes para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

____; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Cartilha**. Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/sembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>> Acesso em 22/02/2021.

ARAÇATUBA, Secretaria Municipal de Educação. **Adendo para a reformulação do Calendário Escolar**. SME, 2020-a.

____, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME/nº 04/2020**. SME, 2020-b.

____, Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Termo de Colaboração entre a Prefeitura Municipal de Araçatuba e Instituições Filantrópicas**. SME, 2020-c.

____, Secretaria Municipal de Educação. **Normativa SME nº 1 de 22 de maio de 2020** objetivando uniformizar os procedimentos para a avaliação dos alunos, inclusive no que se refere aos instrumentos de avaliação e os seus respectivos critérios. SME, 2020-d

____, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME/nº 05 de 21 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar para o ano de 2020. SME, 2020-e

____, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME/nº 06 de 27 de maio de 2020**. SME, 2020-f.
BRASIL. **PARECER CNE/CP Nº11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC/CNE, 2020.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, v. 26, n. 52, p. 429-448, Uberlândia, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

____. **Educação como Prática da Liberdade**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HARARI, Yuval Noah; LEAL Odorico (Tradução). **Notas sobre a pandemia: E breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociologia, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MOREIRA, José Antonio Marques; HENRIQUES Susana; BARROS Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, nº34, p. 351-364, jan/abr. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

____. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão**. Revista de Educação. Brasília: AEC: 1998.

____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.) **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

____. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC: 2007.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista Universidade e Sociedade - ANDES**. Ano 2021, nº67, p. 36-49, jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Patrícia Cardoso. Leitura Literária no Ciclo Alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP, 2017. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). Política Universidade Católica e São Paulo. São Paulo: 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/>> acesso em 22/02/2021.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.

NOTA

Os (as) autores (as) foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

School curriculum in times of pandemic: dialogue between experiences, knowledge and future challenges

ABSTRACT

This article aims to analyze the actions taken and the impacts as a result of the pandemic in the municipal education system of Araçatuba / SP, in the midst of the public emergency situations as a result from the epidemic caused by COVID-19, linking March and December of 2020 and debate future directions. Due to the uniqueness of the situation brought into existence in a global context, which made it difficult to choose specific theoretical contributions, the expectation for the much needed vacancies, alongside performances by two researchers who work in the predicted education network, in view of the stimulated demands. Throughout the article, the research will be organized in two stages: a) analysis of actions already developed in the network and; b) theoretical approach to future pedagogical practices, considering the pandemic and post-pandemic context in a humanizing perspective. The study is qualitative in nature, since it will be based on a set of concepts related to analysis and interpretations in the empirical field from the perspective of Paulo Freire, considering the paradigms of dialogicality for the explanation of concepts that evidence a more critical perspective of the emancipatory critical curriculum, which establishes and reflects the relationships with contemporary issues, based on language as the main category of analysis.

Keywords: Education in the pandemic, pedagogical practices, humanizing and dialogicality curriculum.

Currículo escolar en tiempos de pandemia: diálogo entre experiencias, conocimientos y retos de futuro

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las acciones tomadas y los impactos provocados por la pandemia en el sistema educativo municipal de Araçatuba / SP, antela situación de emergencia pública derivada de la epidemia causada por COVID-19, entre marzo y diciembre de 2020, y discutir sobre direcciones futuras. Debido a la singularidad de la situación generada en un contexto global, que dificultaba la elección de aportes teóricos concretos, se buscó recurrir a las observaciones, seguimientos y acciones de dos investigadores que trabajan en la red educativa mencionada, ante las demandas presentadas. A lo largo del artículo se hará una investigación que se organiza en dos etapas: a) análisis de acciones ya desarrolladas en la red y; b) abordaje teórico de las futuras prácticas pedagógicas, considerando el contexto pandémico y pospandémico en una perspectiva humanizadora. El estudio es de carácter cualitativo, ya que se basará en un conjunto de conceptos relacionados con análisis e interpretaciones en el campo empírico desde la perspectiva de Paulo Freire, considerando los paradigmas de la dialogicidad para la explicación de conceptos que evidencie una perspectiva más crítica del currículo crítico emancipador, que establece y refleja las relaciones con las problemáticas contemporáneas, basadas en el lenguaje como principal categoría de análisis.

Palabras clave: Educación en la pandemia, prácticas pedagógicas, currículo humanizador.