

**GESTÃO, POLÍTICA CURRICULAR E ALGUMAS LIÇÕES DE UM BRASIL PANDÊMICO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**GESTIÓN, POLÍTICA CURRICULAR Y ALGUNAS LECCIONES DE UNA PANDEMIA BRASIL: REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**MANAGEMENT, CURRICULAR POLICY AND SOME LESSONS OF A PANDEMIC BRAZIL: REFLECTIONS FROM CRITICAL-HISTORICAL PEDAGOGY**

Francisco Thiago SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nesse artigo temos por objetivo central discutir, a partir do cenário brasileiro devastado pela pandemia causada pela COVID – 19 algumas alternativas para as políticas de “gestão curricular” por meio de cinco lições elaboradas, com base na pedagogia histórico-crítica. Metodologicamente, analisamos os cinco principais pareceres do Ministério da Educação que orientam as práticas de ensino durante o surto da doença, em seguida estabelecemos as relações dessas prescrições com alguns desafios de um Brasil mergulhado numa política negacionista. Preliminarmente elencamos as seguintes reflexões: existe um caráter contraditório na pasta de educação do MEC: ora incentivando o retorno irresponsável para as atividades presenciais, ora recomendando a adoção remota ligada ao caráter engessador, controlador e tecnicizado da BNCC, há uma visão religiosa e conservadora que entende, o currículo como sendo um amontoado de conteúdos mínimos ou apenas uma lista de habilidades e competências a ser cumprida, uma retomada da visão liberal, tecnicista e tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão curricular. Pandemia. Lições. Pedagogia histórico-crítica.

**RESUMEN:** En este artículo tenemos como objetivo central discutir, desde el escenario brasileño devastado por la pandemia causada por COVID - 19 algunas alternativas para las políticas de "gestión curricular" a través de cinco lecciones elaboradas, basadas en la pedagogía histórico-crítica. Metodológicamente, analizamos las cinco opiniones legales y principales del Ministerio de Educación que guían las prácticas docentes durante el brote de la enfermedad, para luego establecer las relaciones de estas prescripciones con algunos desafíos de un Brasil inmerso en una política negista. Preliminarmente enumeramos las siguientes reflexiones: hay un carácter contradictorio en la cartera educativa del MEC: a veces fomentando el retorno irresponsable a las actividades presenciales, a veces recomendando la adopción remota vinculada al carácter yesero, controlador y técnico del BNCC, hay una visión religiosa y conservadora que entiende, el currículo como un monte de contenido mínimo o simplemente una lista de habilidades y competencias a cumplir, una reanudación de la visión liberal, técnica y tradicional.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión curricular. Pandemia. Lecciones. Pedagogía histórico-crítica.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF – Brasil. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas e do Programa de Pós-Graduação, Modalidade Profissional (PPGEMP). Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6998-2757>. E-mail: francisco.thiago@unb.br

**ABSTRACT:** *In this article we have as central objective to discuss, from the Brazilian scenario devastated by the pandemic caused by COVID - 19 some alternatives for the policies of "curricular management" through five lessons elaborated, based on historical-critical pedagogy. Methodologically, we analyzed the five main opinions of the Ministry of Education that guide teaching practices during the outbreak of the disease, then establish the relationships of these prescriptions with some challenges of a Brazil steeped in a regist policy. Preliminary we list the following reflections: there is a contradictory character in the education portfolio of the MEC: sometimes encouraging the irresponsible return to face-to-face activities, sometimes recommending the remote adoption linked to the plasterer, controller and technical character of the BNCC, there is a religious and conservative view that understands, the curriculum as being a cumof minimal content or just a list of skills and competencies to be fulfilled, a resumption of the liberal, technical and traditional vision.*

**KEYWORDS:** *Curriculum management. Pandemic. Lessons. Critical-historical pedagogy.*

### **E de repente viramos *You Tubers*<sup>2</sup>...**

Nesse artigo iremos desenvolver cinco argumentos principais, que denominamos de “lições”, com o intuito de servir como pontos de reflexões – longe de qualquer tentativa de construir aqui um discurso doutrinário – diante do cenário devastador que a pandemia causada pelo coronavírus<sup>3</sup> acarretou ao mundo e mais especificamente ao Brasil, em todas as esferas da vida social.

As perdas humanas são irreparáveis, as sequelas imunológicas e emocionais avassaladoras, talvez o maior desafio que o século XXI trouxe para a humanidade. Os desdobramentos da COVID-19 se fizeram presentes, não só no colapso que a mesma causou em praticamente todos os continentes do planeta, em verdade, algumas nações, orientadas por políticas baseadas no rigor científico largaram na frente e souberam conduzir muito bem as suas ações de enfrentamento ao vírus, muitas delas, nem mesmo eram economias de ponta<sup>4</sup>, como é o caso do Chile e do Vietnã.

Infelizmente os dados da Organização Mundial da Saúde - OMS revelam que esse não foi o caso do Brasil, por aqui as medidas empreitadas, sobretudo pelo governo federal, foram sustentadas num primeiro momento pelo negacionismo do vírus (CALIL, 2021; DUARTE; CÉSAR, 2020), da própria doença e da situação pandêmica, posteriormente na proposição

---

<sup>2</sup> Refere-se a criador@s, personagens ou ainda celebridades da internet que criam conteúdos, geralmente, vídeos para canais próprios da plataforma estadunidense YOUTUBE.

<sup>3</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi qualificada como pandemia e até o fechamento desse artigo, o mundo já contava com 394.381.395 casos e 5.735.179 mortos. O Brasil tinha 26.473.273 casos e 631.802 mortos (OMS, 2022). Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 08 fev. 2022

<sup>4</sup> “Sete países que "tratam bem a questão da covid para o presidente conhecer”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2021/03/4912706-sete-paises-que-tratam-bem-a-questao-da-covid-para-o-presidente-conhecer.html>. Acesso em: 13 jul. 2021

descabida de tratamentos ineficazes sem a menor comprovação científica e por último, nas letárgicas ações de compras conturbadas, no mínimo, intrigantes e muito aquém de outras nações das tão importantes vacinas, que, segundo a esmagadora comunidade científica (HALLAL; HARTWIG, 2020; HALLAL; VICTORA, 2020; SILVA, 2020) já exaustivamente declarou, juntamente com as outras medidas sanitárias, como o uso de máscaras, o distanciamento social, a higienização de mãos com água e sabão e ainda álcool em gel, são a única forma de fazer cessar a pior pandemia que o mundo já enfrentou desde a “gripe espanhola” de 1918.

Não é a nossa intenção promover um embate a respeito desse cenário em torno das possíveis prevaricações e/ou falhas nas políticas sanitárias, econômicas ou mesmo humanitárias que, por ventura, tenham faltado desde que houve o primeiro caso confirmado em solo nacional, mas, a nossa colaboração será na área da política e da gestão educacional, sobretudo curricular, no contexto do ano de 2020 e do primeiro semestre de 2021.

Já expressamos em outros escritos (SILVA, 2020a; SILVA; SILVA, 2021) o quanto a realidade do ensino remoto tem sido cruel para tod@s<sup>5</sup> @s agentes envolvid@s na organização do trabalho pedagógico:

[...] cada instante presenciamos a angústia e a exaustão de professoras/es que precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas em um cenário, muitas vezes apocalíptico, e ainda: alimentar plataformas digitais, blogs, sites, grupos de aplicativos, canais de vídeos, elaborar tarefas e vídeo aulas, atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz – e ainda correm o risco de, quando o retorno ao que se tem chamado de “novo normal” ocorrer, terem que retomar todas essas atividades laborais e ainda garantir que o currículo seja plenamente trabalhado (SILVA, 2020a, p. 73).

Outr@s estudios@s (ESQUINSANI, 2021; LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020) também apontaram como a rotina de trabalho, em uma velocidade jamais vista, transformou gestor@s, coordenador@s, docentes e profissionais da educação em personagens do ambiente virtual da internet e das redes sociais – não fosse o cenário apocalíptico e, em muitos casos, o despreparo da maioria – em verdadeiros *You Tubers*.

Ocorre que, há consequências pedagógicas quando se muda o planejamento didático direcionado de uma aula presencial para uma aula remota, ou mesmo quando o formato é híbrido (caso dos intervalos entre o ensino presencial e as aulas mediadas pelas tecnologias

<sup>5</sup> Utilizaremos ao longo de todo o texto o “@” como linguagem neutra de gênero, ainda que, a Língua Portuguesa não reconheça tal uso, é nosso papel social, político e acadêmico, nos posicionar de forma contrária, em relação a toda e qualquer forma discriminatória.

em situações temporárias, como numa pandemia): “Câmera e áudio ligados, além da presença em aula computada por um chat. Verbos como ‘copiar’ e ‘resolver’ deram espaço aos verbos ‘acessar’ e ‘postar’, desvelando uma nova semântica escolar” (ESQUINSANI, 2021, p. 2).

Diante dessa realidade, nosso texto irá metodologicamente analisar os cinco (05/2020, 9/2020, 11/2020, 15/2020 e 19/2020) principais pareceres que o Conselho Nacional de Educação emitiu a cerca de “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”, muito embora reconheçamos que houve um apagão nos primeiros meses da pandemia, em 2020, e que, por pressão social, jurídica ou parlamentar, o Ministério da Educação se viu forçado a empreitar algumas ações para o período pandêmico que merecem a nossa atenção.

A partir dessas prescrições legais, tomaremos como bússola orientadora de nossas reflexões a pedagogia histórico-crítica – PHC, teoria dinâmica e em construção, idealizada pelo filósofo, e historiador da educação, professor Dermeval Saviani, nossa posição dialoga com as teorias críticas de educação e de currículo diretamente emanadas da concepção marxiana de Filosofia, de História, de mundo e das maneiras de ainda compreender a sociedade que nos cerca, dinamizada pelo modo de produção vigente, o capitalismo, em novas roupagens e com novas linguagens e personagens, mas ainda baseado na propriedade privada, nas ideias de luta de classes e na exploração d@s trabalh@r@s.

Não somos ingênuos ou mesmo descolados das releituras que consideramos consistentes como as de outros marxistas contemporâneos que, ao longo dos séculos, agregaram às teorias de Marx, resguardadas as temporalidades específicas em que suas teses foram elaboradas, elementos importantes, para compreender, seja a partir das categorias ontológicas ou por novos indícios, como a cultura, os mecanicismos, desdobramentos e novas maneiras pelas quais o próprio capitalismo se modificou, se adaptou e se faz presente ainda em praticamente todo o globo.

Na seara educacional, ao longo do século XIX e XX, inúmeros intelectuais, a partir de Marx, como Gramsci (1891-1937) ou ainda Manacorda (1914-2013) puderam nos instigar a refletir o quanto os tentáculos da “burguesia” se fizeram presentes nos projetos educacionais para consolidar a sua dominação, o controle das ideias e da gestão pedagógica para a classe trabalhadora tornou-se ao longo dos recentes séculos, um dos mecanismos mais poderosos de perpetuação desse grupo social, que detém as formas, meios e modos se manter no poder, desde a segunda metade do século XIX, qualquer teoria, ação ou empreita em torno de romper com essa lógica é bem vinda, marxiana, marxista ou não, é importante frisar isso.

Como também é imperioso reafirmar, a partir das ideias de Duarte (2016) como é desafiador romper com essa lógica social, porque é necessário, ao mesmo tempo:

[...] que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas, porém superando sua forma capitalista, inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações de produção e novas formas de metabolismo entre sociedade e a natureza (p. 13).

Além disso, não podemos esquecer que a educação escolar deve ter, antes de tudo, nas palavras de Saviani (2015), uma tarefa hercúlea: a de desenvolver um senso científico, combater os discursos de neutralidade e ainda, provocar a emancipação da classe trabalhadora cotidianamente por meio do acesso aos conteúdos sistematizados, científicos, artísticos e culturais:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço, dos interesses da classe dominante. E, será outro se ela posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (p. 106).

Sua teoria, fundada há mais de trinta anos vem tateando caminhos para que cada vez mais seja possível, senão por meio dela, mas por outros percursos, semelhante se alcance a tão almejada “consciência filosófica” (SAVIANI, 2013).

É importante salientar o quanto a categoria que figura no título de nosso texto “gestão curricular” é pouco discutida nas produções do campo, ou quando surge, é ligada a processos burocráticos da administração escolar (COSME; TRINDADE, 2012) e, por isso daremos atenção a ela, demarcando que a arena dos estudos curriculares é profundamente política, cercada por disputas e por uma polissemia direcionada por escolas teóricas apontadas para determinadas grupos ideológicos e muitas vezes presentes nas decisões político-partidárias para a pasta de educação, portanto, compreender o quanto currículo, não se trata apenas, como se acreditou durante muitas décadas (SILVA, 2011), de uma lista de conteúdos, ou da forma de estruturar componentes curriculares, mas sim, como uma das esferas vivas, dinâmicas da vida social, política, estética, e coletiva das instituições escolares e não escolares, para além do embate entre teoria e prática. Já apontamos o quanto é necessário:

[...] romper com ideias estritamente teóricas, ou demasiadamente práticas, como se fossem opostas. As análises curriculares no Brasil carecem de aproximação com a realidade das diferentes instituições educativas deste país, saltar a letra impressa ou mesmo oralizada, que insistem em publicizar pesquisas que pouco interfere na realidade concreta das políticas curriculares e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2021, p. 52).

Assim, nosso artigo está organizado da seguinte maneira: iniciamos com a análise documental dos cinco principais pareceres do MEC, em seguida estabelecemos relações dessas prescrições com algumas lições desafiadoras de um Brasil mergulhado na pandemia e por fim discutimos sobre a importância de uma gestão e de uma política curricular baseada na pedagogia histórico-crítica.

### **Ensino remoto não é educação à distância! As orientações legais apontadas nos decretos do MEC que trataram sobre o ensino durante a pandemia:**

É importante diferenciar, antes de nossa análise documental, por questões semânticas que tem encadeamentos políticos e teóricos – dadas as circunstâncias sob as quais o cenário pandêmico provocou nos sistemas de ensino país afora – as formas de ensino mais comuns que foram praticadas, sobretudo o que se denomina de “ensino ou aulas remotas” e “educação, ensino ou aula híbrido/a”.

Mas não somente por isso, cumpre provocar uma pequena discussão sobre os oportunismos políticos que foram alvo durante a pandemia, por alguns setores da educação, sobretudo de grupos empresariais interessados em empreitar a chamada “homeschooling” ou “educação domiciliar”, portanto, podemos analisar, do ponto de vista curricular que, mesmo diante de um dos maiores desafios para @s profissionais do magistério, no caso, garantir ensino durante a passagem da COVID-19 pelo Brasil, ainda vimos, o acelerar de Projetos de Leis que, tencionam aprovar o “ensino em casa”, e mais: pudemos capturar uma boa quantidade de personagens políticos e até do meio educacional advogando em favor do ensino remoto, híbrido e até da “homeschooling”, mesmo quando a tão esperada cena pós-pandêmica se fizer presente, o que nos causa espanto, num país, como o nosso que ainda, infelizmente, não conseguiu universalizar nem mesmo todas as etapas e modalidades da educação básica.

Tivemos a oportunidade, em outra publicação, de analisar os corolários que o então Projeto de Lei Nº. 2.401/2019 pode trazer para dilatar mais ainda a situação de desigualdades pela qual a sociedade brasileira passa há tantos séculos, vale à pena recorrer, aos quatro

argumentos conclusivos centrais, decorrentes do artigo que tratou dessa temática, e que, justificam a nossa argumentação:

- a. A natureza e o público que consome e desenvolve ensino domiciliar fora do país, destoam de nossa realidade. São famílias de renda alta, brancas, cristãs protestantes em sua maioria e com um membro ou até dois com formação em nível superior, realidade muito distante da nossa.
- b. As ideias neoliberais, neoconservadoras e de cunho populistas e autoritárias sustentam a maior parte dos argumentos dos entusiastas da proposta. Sendo assim, não há uma preocupação em esclarecer, por exemplo, se o currículo a ser desenvolvido nas casas, será elaborado por técnicos do MEC, pelas próprias famílias ou se vai seguir um modelo pré-estabelecido.
- c. O lar não é suficiente para a socialização secundária, apenas primária. A primeira é premissa para a aquisição de habilidades e competências formadoras da cidadania.
- d. É necessário estabelecer constantes diálogos com esses grupos, pela valorização da escolaridade pública, gratuita, obrigatória e laica. Cláusula, inegociável para a emancipação humana (SILVA, 2020b, p. 177).

O primeiro conceito a ser tratado é o de Educação à Distância – EaD, é importante ponderar o quanto compreender e diferenciar essa modalidade complexa e multifacetada (BELLONI, 2002) de “educação remota” é crucial, para inferimos o porquê emergiram tant@s defensor@s dessa última, com nítidos interesses privatistas na educação pública, quando a pandemia encerrar-se, muitas vezes e de forma intencional, emitindo informações confusas sobre as ofertas empreitas nos estados e municípios, como se EAD e “ensino remoto” se dessem da mesma forma.

A EaD é uma modalidade, consolidada, prevista na LDB, Lei N. 9394/96, tem Diretrizes Curriculares Próprias e um robusto arcabouço legal, bem como constitui um campo epistemológico de investigação há muito tempo cercado de pesquisador@s em inúmeras instituições pelo país.

De acordo com o Decreto 9.057/2017, em seu Art. 1º que:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Em se tratando de “ensino remoto” podemos assim dizer que o mesmo constitui-se como uma alternativa emergencial e provisória para a manutenção do processo ensino aprendizagem, até pouco tempo realizado na modalidade presencial, onde as aulas ocorrem de

modo síncrono (vídeo aulas, aula expositiva por *webconferência*, etc), e assíncrona por meio de atividades em ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

No entanto, uma de nossas discussões importantes também a ser empregada é semelhante a que fazem Saraiva, Traversini e Lockmann (2020): a de não somente distanciar a semântica entre “educação domiciliar” e “EaD”, mas também a de repensar o quanto o ensino compensatório que está sendo materializado desde o princípio da pandemia, além de ressuscitar o “controle de tempo” e a entrega de atividades e seu evidente acúmulo como requisitos somativos nos processos avaliativos, parece ser uma marca, como recentemente problematizamos (SILVA; SILVA, 2021), de muitas das experiências remotas empregas nas regiões brasileiras.

Longe de quaisquer generalizações, mas com a preocupação de fugir do retorno ao tecnicismo, à padronização e ao currículo tradicional de base conteudista e altamente punitivo (SILVA, 2011), precisamos repensar, já na forma “híbrida” de ensino, (próximo conceito a ser tratado), maneiras alternativas para realinhar a nossa organização do trabalho pedagógico, já que,

No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. Na EaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações. Os processos de EaD não têm como foco, portanto o controle do uso do tempo [...]desse modo, consideramos que a educação remota tem fortalecido mecanismos disciplinares. Outro elemento que reforça a ideia de que a educação remota está orientada por princípios disciplinares é a ênfase dada à questão dos conteúdos. Em tempos de COVID-19, parece que as discussões sobre currículo que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas e que consolidam um entendimento de que a escolarização não pode ser resumida à aprendizagem de conteúdos estão sendo atropeladas (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7-8).

Temos ainda o dever de informar o quanto houve múltiplos cenários nas aulas remotas devido à diversidade regional brasileira, isso inclui as inúmeras dificuldades de acesso às plataformas digitais, aos sinais de internet, onde muitos municípios foram forçados a optar por aulas via rádio e até mesmo pela entrega de materiais impressos ou ainda, com o uso de todas essas ferramentas ao mesmo tempo, o caso é que essas manifestações só reforçam o nosso argumento inicial nesta seção: de que ensino remoto não é educação à distância.

Por último, nesse conceito, nos valem das reflexões de Leite e Leite (2020, p. 62) para consolidar a nossa alegação:

Cabe esclarecer que, o ensino remoto nem sempre adota o uso de uma plataforma digital com serviços capazes de armazenar backups e outros arquivos na nuvem para acessá-los de onde estivermos. Nessa modalidade de ensino os encontros on-line e a interação instantânea com o professor da disciplina acontecem na maior parte do tempo em aulas síncronas. Isto é, o ensino presencial é adaptado para a situação emergencial, sempre em dias e horários da aula semelhantes à frequência na escola antes da Covid 19.

Já o “[...] ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICS” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 13). E tem sido a maneira mais segura de vários países – depois de garantir a vacinação em massa, e todos os protocolos sanitários de contenção da COVID-19 – para o retorno gradual das atividades de ensino.

Ou seja, nessa oferta, une-se o ensino presencial e a forma remota de maneira escalonada e observando-se ainda o comportamento do vírus e a especificidade de cada região e instituição de ensino. Gradualmente o esperado é o retorno em definitivo das atividades pedagógicas presenciais.

Não temos dúvidas do quanto o impacto negativo da pandemia será sentido por anos, em todos os níveis, etapas e modalidades, há pouco a UNICEF declarou, por meio de levantamentos preliminares<sup>6</sup>, que as crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia,

Ainda, segundo números divulgados recentemente referentes à segunda etapa do Censo Escolar 2020, por meio de dados coletados entre fevereiro de 2020 e maio de 2021 e que abrange 94% das escolas de educação básica, os abalos da pandemia na educação são preocupantes e devem suscitar desde já estratégias para avançar no que foi negligenciado ou mesmo nas precariedades de muitas das aulas ofertadas ao longo do período pandêmico, vejamos alguns desses índices<sup>7</sup>:

- a. O levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais.
- b. O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%.
- c. A média no país foi de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 14 jul. 2021

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 14 jul. 2021

- d. A realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil.
- e. Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%.
- f. A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes.
- g. Quando se trata da realização de aulas ao vivo (síncronas), verifica-se que 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram a estratégia. Em 2.142 cidades, nenhuma das escolas municipais adotou essa medida. Por outro lado, em 592 cidades, todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio.
- h. Ao todo, 28,1% das escolas públicas planejaram a complementação curricular com a ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021. Na rede privada, 19,5% das escolas optaram por essa alternativa.

### **Análise documental**

Vamos nos valer em nosso texto do entendimento pertinente de Ludke e Andre (2011) sobre como deve ser a análise documental, na medida em que todo e qualquer documento constitui-se como fonte de informações preciosas, mas que, não falam por si só, são contextualizados, e por isso carecem das necessárias tessituras reflexivas:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam, afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Ainda sobre análise de fontes documentais, é oportuno levantar nossa reflexão elaborada em publicação anterior, quando criamos uma metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional – MRAFP – Educação. Na época nosso anseio era colaborar com as pesquisas relacionadas com campo da historiografia e da História da Educação com vistas a primar por municiar @s pesquisador@s com ferramentas de análises cada vez mais eficientes e eficazes quando mergulhassem nos estudos de documentos, principalmente de leis, como é o nosso caso, portanto, “É preciso considerar que ainda que a análise documental em fontes primárias seja rigorosa e busque superar a aparência do que examina por meio de uma metodologia própria, a fase seguinte ao estudo da fonte, que é a teorização, é cercada de armadilhas” (SILVA; BORGES, 2020, p. 35).

Afim de didatizar a nossa análise apresentamos no quadro abaixo os pareceres a ser estudados, vale destacar novamente que optamos por sublinhar apenas os principais direcionamentos legislativos do ano de 2020 que trataram diretamente da re-organização e da retomada das atividades durante e após o período da pandemia, ao longo desse mesmo ano o próprio MEC editou algumas outras medidas legais e complementares derivadas desses pareceres com intuito de fomentar e orientar a atividade laboral nas instituições de ensino pelo país (os destaques na coluna de assunto foram feitos por nós):

#### Quadro 1 – Pareceres do CNE/MEC sobre atividades pedagógicas durante a pandemia

<i>Parecer</i>	<i>Aprovação</i>	<i>Assunto</i>
05/2020	28/04/2020	<b>Reorganização do Calendário Escolar</b> e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
09/2020	08/06/2020	<b>Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020</b> , que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
11/2020	07/07/2020	<b>Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais</b> no contexto da Pandemia.
15/2020	06/10/2020	<b>Diretrizes Nacionais</b> para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais <b>excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública</b> reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
19/2020	08/12/2020	<b>Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020</b> , que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

Não iremos tratar ponto a ponto as legislações anteriores, mas sim, de maneira contextual e não linear, o detalhamento que cada uma direcionou para o campo da “gestão curricular” e da organização pedagógica frente ao objeto que nos motivou na escrita desse texto, lembrando que essa subseção irá fomentar as duas últimas que tratarão das lições em curso diante do cenário político vivido, com a nossa proposição reflexiva a partir da pedagogia histórico-crítica, portanto, o nosso movimento concreto nasce da própria materialidade, nesse caso, já desde o início de nossos apontamentos quando trouxemos alguns itens para guiar nossa trilha e chegar às políticas propostas, ao menos no nível prescrito, que, embora saibamos muitas vezes ser apenas fruto de uma mera “*intromissão burocrática*” (SACRISTÁN, 2000), e não refletir os anseios e a realidade de espaço social nesse imenso país, ainda é uma direção prescritiva importante e por isso, merecem a nossa atenção, mesmo que no nível da ação podem e devem ser contestadas e até mesmo melhoradas.

Começamos pelo Parecer CNE/CP Nº. 05/2020 (BRASIL, 2020a), o mesmo tem 24 páginas e detalha de maneira bem pontual e pragmática – embora tente contextualizar em seu início, como se deu a origem da pandemia – os procedimentos a serem adotados em cada nível, etapa e modalidade da educação durante o período pandêmico, inclusive com sugestões de atividades pedagógicas, reconhece o quanto a situação pode comprometer a aprendizagem dos estudantes e provocar até mesmo o abandono e a evasão escolar.

Sobre o quesito “gestão curricular”, o papel atribuído a profissionais da educação é dividido com as famílias, e reduzido também a questão do cumprimento da carga horária e dos dias letivos no calendário oficial, curioso perceberemos como é dado ênfase ao longo do parecer à função das famílias, não que não seja fundamental, mas ainda nesse início de proposições didático-pedagógicas, não havia nitidez procedimental ou mesmo viabilidade de realização de tarefas como:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (BRASIL, 2020a, p. 09).

Ainda nesse documento vale à pena mencionar quais eram essas sugestões de atividades a serem realizadas, vamos exemplificar algumas indicadas para os anos iniciais do

ensino fundamental, frisando que o Parecer enumera recomendações desde a educação infantil até a educação superior:

- Aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- Sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- Utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- Oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; estudos dirigidos com supervisão dos pais; exercícios e dever de casa (BRASIL, 2020a, p. 11).

Não se observou ao longo do Parecer qualquer menção à questão da autonomia escolar ou curricular para buscar alternativas próprias em prol de vencer as dificuldades locais e regionais diante da própria situação pandêmica, o que se pode notar, é uma preocupação em centralizar e normatizar os procedimentos em torno de um único caminho para realinhamento das atividades na pandemia, o que nos parece forçar uma espécie, nas palavras de Esquinsani (2021), de “*protocolização dos currículos escolares*”, como se a pandemia tivesse causado mesmo um hiato maléfico a implantação que estava em pleno vapor da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Vale a pena considerar, de acordo com Saviani (2020), o quanto a BNCC parece ter sido aprovada com intuito de se constituir como uma verdadeira bússola orientadora das políticas de elaboração curricular para as instituições de ensino, baseada nos testes de larga escala, bem aos moldes estadunidenses, como assevera o nosso autor de referência, a base tem forte vocação para padronização além de possuir um caráter obsoleto, tendo em vista que o nosso país já tem abundância de normativas curriculares nacionais, como as DCN’S:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência [...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas [...] Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos (SAVIANI, 2020, p. 23-24).

Cumprido destacar ainda, sobre esse assunto, o caráter pragmatista, fragilizado e utilitarista denunciado por Zank e Malanchen (2020), os pesquisadores consideram que a concepção formativa do documento tem por objetivo central esvaziar a função social da escola e do currículo, ou seja, o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por esse motivo discorreremos na seção final de nossos textos algumas saídas possíveis para esse cenário, um currículo direcionado pela pedagogia histórico-crítica capaz de reverter esses retrocessos e, ser capaz de humanizar e democratizar as práticas pedagógicas de nossas escolas. Vejamos o que eles nos dizem:

[...] a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais. Compreendemos que a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 132).

Retornando ao tema do ensino na pandemia, ponderamos o quanto alguns outros autores ainda vão mais longe e nos lembram que vivemos a adaptação da forma remota de ensinar e aprender, além de conviver com o horror das perdas de vidas humanas causadas pela COVID-19:

[...] mesmo em tempos de pandemia há uma supervalorização dos conteúdos curriculares [...] essa supervalorização é enfatizada pelos currículos tradicionais que ainda imperam nas escolas brasileiras, mas devemos considerar o período catastrófico no qual muitos professores e estudantes, além de estarem ainda em período de adaptação a essa modalidade de ensino, perderam pessoas importantes em consequência da COVID – 19 (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 11).

Com relação ao segundo Parecer em questão, o de N.º. 09/2020 (BRASIL, 2020b), basicamente a sua preocupação central foi a de normatizar e caracterizar a possibilidade do cômputo de outras atividades, para além das presenciais (quando for possível) para completar a carga horária e os dias letivos, não houve grandes novidades com relação a procedimentos

ou a orientações que já não estavam presentes na legislação anterior. Assim traz o documento três alternativas:

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; A realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e A ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020b, p. 8).

No terceiro Parecer, Nº. 11/2020 (BRASIL, 2020c) pela primeira vez, surge o termo “autonomia das instituições”, os objetivos do mesmo estão explícitos como:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020c, p. 2).

Contudo, na página seguinte percebemos a intenção do Parecer – em direcionar forçosamente, com experiências estrangeiras e alguns dados, também do exterior, em países onde o combate a pandemia tem funcionado – de fomentar o retorno presencial das atividades desqualificando e torpedeando com inúmeros argumentos a “educação remota”, o que vai na contramão dos próprios pareceres anteriores, vejamos:

Além disso, é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020c, p. 3).

Sabemos que o MEC está alinhado com a política negacionista – assunto a ser tratado em seção à frente – e mais recentemente, de negação da negação à pandemia, fruto como muitos autores acreditam, de um oportunismo do movimento político “bolsonarista” que se disseminou desde a campanha eleitoral de 2018 e se mantém como uma força beligerante, que soube aproveitar-se até mesmo do momento pandêmico para alastrar suas ideias e visões de mundo conservadoras e autoritárias, por isso, conforme Duarte e César (2020) tornam-se fundamental demarcarmos, na íntegra, conceitualmente que conjunto de ideias é essa que tem ganhado forças e invadido as grandes questões decisórias do país, inclusive a educação:

Entendemos o Bolsonarismo como um movimento político autoritário, de extrema-direita, que promove divisões ou clivagens (simbólicas, econômicas, culturais, políticas) entre formas de vida cujo valor e significado é avaliado a partir de rígidos processos de hierarquização valorativa. Um aspecto central do Bolsonarismo é distinguir entre as vidas que valem mais, as que valem menos e as que nada valem. Em sentido amplo, o Bolsonarismo é uma forma viver, sentir, pensar e se relacionar consigo, com os outros e com o mundo, é um ethos autoritário e violento, que reafirma e reforça as posições normativas da ordem, da segurança e da hierarquia, escorando-se em valores e concepções patriarcais, heterossexuais, cristãs, empreendedoristas e apegadas à branquitude, donde seu caráter racista e discriminatório. De modo geral, o Bolsonarismo é contrário à ciência, ao pensamento crítico e às políticas educacionais públicas, motivo pelo qual apoia práticas de censura contra a liberdade de cátedra, ao mesmo tempo em que agride o financiamento das universidades e sua autonomia administrativa. [...], ideal normativo que se compõe de valores e ideais do cristianismo, do conservadorismo anti-esquerda, do patriotismo nacionalista, do armamentismo, do machismo, da família tradicional heterossexual, da meritocracia, do empreendedorismo econômico sacrificial, que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso social, bem como de ideais relativos à plena liberdade de mercado, da recusa dos serviços e servidores públicos e da liberdade das majorias para discriminar as minorias, sobretudo aquelas organizadas em movimentos políticos e sociais. Em um sentido político mais restrito, o Bolsonarismo tem como propósito fortalecer a oposição binária entre nós/eles, amigo/inimigo (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 2).

Modelos e formas de um “*autoritarismo social*” (FREITAS, 2018) vindas de um acúmulo de insatisfações de vários grupos, uma “nova direita” com forte adesão a ideias conservadoras, neo-conservadoras, religiosas, militaristas e até mesmo político-partidárias vindas de grupos outrora considerados de centro descontentes com os rumos que o país tomou nos anos de governo “petista”, sob o resgate de um discurso ufanista: “pátria amada Brasil”, como já discutimos em outro texto (SILVA, 2019) observamos alguns políticos da nação flertar abertamente com ideias fascistas e autoritárias em todas as instâncias, a pasta de educação é uma das mais importância para o grupo político que, desde o *impeachment*

presidencial de 2016, implantou uma agenda que vai na contramão do progressivismo mais de esquerda que vinha sendo construído por gestões anteriores:

São ações legais marcadas pelo ufanismo resgatado por forças políticas conservadoras e liberais que ascenderam ao poder pelo último pleito eleitoral de 2018. Partidos e coligações de centro e de extrema direita, já na campanha, revelavam seu posicionamento reacionário com relação aos grupos sociais classificados como minorias: negras/os, indígenas, mulheres, comunidade LGBTI e simpatizantes de ideias mais progressistas ligadas às políticas praticadas nos últimos anos pelo partido que estava no poder (SILVA, 2019, p. 178).

Além disso, uma afirmação do Parecer chamou a nossa atenção: após apresentar alguns dados de uma pesquisa realizada com suporte da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Unidme e outras instituições (privadas), o documento afirma, que, embora as redes públicas busquem aplicar as orientações do Parecer CNE/CP N° 5/2020, “Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais” (BRASIL, 2020c, p. 7). Ou seja, num período em que a pandemia parecia cessar a política orientadora era de retorno a suposta normalidade e imediatamente, meses depois o que observamos foi um crescimento acelerado da pandemia e o número de casos e mortos cada vez maior em nosso país.

E novamente, no que diz respeito à gestão ou planejamento curricular o Parecer reduz essa importante atividade ao cumprimento do que determina à BNCC ou às suspeitas experiências exitosas capturadas do exterior, há inclusive a retomada do termo “flexibilização curricular”, amplamente discutida em décadas anteriores por outros estudiosos do currículo, já ponderamos (SILVA, 2020a) que tal nomenclatura pode incorrer na superficialidade, plasticidade e perda da essência dos conteúdos tornados conhecimentos nos currículos escolares, que não precisam estar petrificados, rígidos ou pré-determinados, desde que, não perca de vista a emancipação dos sujeitos. O Parecer trata do currículo da seguinte maneira:

Flexibilização Curricular e Acadêmica: revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021; foco nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico matemático, comunicação e solução de problemas. Planejar período integral ou carga horária maior para o ano escolar de 2020-2021; planejamento curricular para cumprir objetivos de aprendizagem não oferecidos em 2020 [...] É importante que o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior. Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no

ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC (BRASIL, 2020c, p. 14-21).

Sobre o Parecer CNE/CP N°. 15/2020 (BRASIL, 2020d) indicamos inicialmente que o mesmo é o resultado da sanção da Lei n° 14.040/2020 de 18/08 do mesmo ano, que estabeleceu normas educacionais excepcionais para ser adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6/2020.

Essas Diretrizes já mostram certa cautela, por parte de seus idealizadores, com relação ao retorno das atividades presenciais, pois orientam volta gradual, em observância a todos os protocolos sanitários com relação à pandemia. Cenário um pouco distinto do Parecer anterior.

No que diz respeito à gestão curricular, não há muita diferença dos outros documentos: retoma-se o caráter preceptivo ligado à BNCC para elaboração dos currículos das atividades presenciais e não presenciais, vejamos:

A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas (BRASIL, 2020d, p. 9).

Por fim temos o Parecer CNE/CP N°. 19/2020 (BRASIL, 2020e) que, foi, na verdade apenas um Reexame do anterior de N°. 15 que estabeleceu as normas educacionais durante os estado de calamidade, no referido documento de N°. 19 apenas houve a reconfiguração do Art. 31. e o reforço de que as chamadas “atividades não presenciais” poderão continuar sendo usadas “[...] em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança” (BRASIL, 2020e, p. 2).

A síntese tomada dessa análise a despeito do campo curricular tem a ver com a postura contraditória, no mínimo confusa da gestão atual do MEC, que, embora marcadamente tenha demonstrado num primeiro momento intento na volta forçada das atividades presenciais, em seguida recuo das mesmas pelo avanço dos casos e mortes dentro da pandemia, não deixou de imprimir sua marca de uma concepção educacional liberal, tecnicista e conservadora, inicialmente liderada por um ministro cativo das ideias presidenciais, e atualmente (até o fechamento desse texto) de concepções fortemente religiosas.

Notamos um retorno de ideias para o campo dos estudos curriculares já consideradas exauridas, como as de um “currículo ou conteúdo mínimo” e mesmo as rotinas tarefas e o

caráter extremamente pragmático dos planejamentos didáticos, tão comuns nos anos de 1970 e 1980.

Sem nos esquecermos da imposição central de todos os Pareceres em reificar o papel da BNCC como grande documento central de todas as atividades didático-pedagógicas sejam elas de natureza presencial, remota ou híbrida.

Aqui vale reforçar, como já desmontamos, o quanto a BNCC tem graves problemas estruturais desde a sua gênese, sabemos bem que é uma política pública já aprovada e em curso, mas isso não significa que não possamos nos posicionar de forma veementemente contrária a ela, sobretudo, porque ela vem invadindo todas as políticas de formação para o magistério. Não é de mais que já alertávamos que em médio e longo prazo ela traria regulação e controle ao expropriar a autonomia intelectual d@s docentes:

[...] por mais democrática que a proposta da Base pareça, há o risco de feticizar os processos de ensino baseado tão somente na aquisição de habilidades e competências. Além disso, se houver o predomínio dos descritores avaliativos de abrangência geral em detrimento dos temas e conteúdos regionais, o espaço destinado a estes pode desaparecer (SILVA, 2020c).

Mas, de novo: acreditamos na subversão desse documento é por isso que em nossa última reflexão impressa nesse texto vamos instigar a tod@s a resistir, mas de forma inteligente. Antes, porém, vamos trilhar e sintetizar um “concreto pensado”, firmado em algumas lições, com um tom de desafio, provocadas ao longo da pandemia e acentuadas para a área de educação em nosso país.

### **Algumas lições desafiadoras de um Brasil mergulhado na maior pandemia do século XXI**

Diante da aparente maneira confusa com a qual as recentes políticas educacionais têm sido empreitadas pela atual composição do MEC, não nos deixam dúvidas, de como o cenário pandêmico escancarou e alargou as desigualdades de acesso a escola e ao ensino formal com o mínimo de qualidade para @s estudantes brasileir@s. A análise de documentos anteriores ainda nos provocou a perceber o quanto tem sido burocrático, privatista e intervencionista o caráter da ação d@s gestores nacionais da educação, o que nos instigou a elaborar uma audaciosa síntese reflexiva organizada em cinco ensinamentos, escritas a partir dessa realidade tão perturbadora que a pandemia de COVID - 19 acarretou nas instâncias escolares nos mais diferentes níveis.

Reforçamos o quanto a nossa intenção é apenas expor mais uma maneira de teorizar parcialmente essa realidade em curso, a partir de fatos recentes, mas sem esquecer-se da fundamental lente da História, como grande ciência e amálgama que nos ajuda a ampliar as nossas análises, que jamais podem ser tomadas como sentenças únicas, verdadeiras e absolutas, mas provisórias, embora calçadas em acontecimentos concretos e em outras elaborações conceituais.

### **1º Ensino: Do negacionismo à barbárie autoritária!**

Vivemos na era do negacionismo da ciência, do pensamento racional, das estruturas epistemológicas modernas e ao mesmo tempo da RETOMADA das ideias e das ações truculentas, da barbárie fascista, disfarçada de “direitismo autoritário social” (FREITAS, 2018) com um tempero de carisma típico de outros regimes antidemocráticos referendados por expressiva votação popular. A pandemia só escancarou as desigualdades que tais regimes JAMAIS se preocuparam em sanar.

Calil (2021) é enfático ao confirmar o quanto a negação da pandemia – em boa parte causada pela militarização do Ministério da Saúde – se constitui como uma ação política institucionalizada e como a desastrosa condução das ações de combate ao vírus causador da COVID-19 alastrou os casos da doença e elevou o número de óbitos em nosso país:

A militarização do Ministério da Saúde logrou oficializar uma política negacionista, que difunde medicamentos comprovadamente ineficazes, comemora o número de “recuperados” (omitindo as sequelas permanentes de parte deles), restringe gradativamente a testagem e consolida o ocultamento de parte significativa dos óbitos (CALIL, 2021, p. 46).

### **2º Ensino: Um pseudo-projeto de Educação para uma nação contraditória ainda de pensamento colonial!**

Sejamos um pouco mais críticos de nossa própria História: um país que nega o racismo (FILICE, 2011), onde muit@s jamais nem aceitaram a Lei Áurea; que em plena era do café, no século XIX, a própria classe rica paulista optou por uma tímida industrialização, mas sem abrir mão da escravidão negra (FAUSTO, 1996); nação essa que joga rosas para Iemanjá na véspera no ano novo, assiste a missa do galo na virada de ano novo e no outro dia promove a intolerância e a perseguição ‘medieval/moderna’ aos terreiros de

candomblé/umbanda<sup>8</sup>; sociedade misógina, machista e que mais mata a população LGBTQIA+<sup>9</sup>.

Chamamos de “pseudo-projeto de Educação” o fato de que ainda não foi possível enxergar, baseados na pedagogia histórico-crítica, a pauta educacional como carro-chefe das grandes políticas nacionais, tivemos, nas últimas duas décadas, alguns avanços, mas verdadeiramente nenhuma política ou plano em que a classe trabalhadora, de fato, fosse atendida em suas particularidades, e com padrão de qualidade elevada (SAVIANI, 2008).

### **3º Ensino: A classe trabalhadora permanece no limbo do conhecimento científico!**

Não é possível aceitar em 2021 que ainda haja crianças e jovens fora do ambiente formal de ensino<sup>10</sup>, sabemos o quanto a garantia de acesso é só o primeiro degrau dessa grande escalada, não é admissível tratar essa questão como menor, tendo em vista o quanto é fulcral, além do direito garantido, impresso em todas as leis nacionais e locais, da entrada de tod@s as crianças e jovens em idade escolar em ambientes formais de ensino público.

O caso, é que estamos sublinhando que não é qualquer educação estatal que escudamos, para a classe trabalhadora – maioria cativa da escola pública no Brasil – de fato, sair do limbo do conhecimento superficial e avançar para um conhecimento científico é um desafio, é preciso antes lembrar que o conhecimento não é “burguês”, mas foi apropriado e distribuído, dosado e subsumido por essa classe social, conforme nos explica Maciel Silva (2019, p. 26): “Nosso entendimento é de que o conhecimento não é burguês, mas que vem sendo apropriado sistematicamente pela burguesia, e, cada vez mais, distanciado da classe trabalhadora”.

Ainda sobre esse terceiro e importante ensinamento, nos valem das considerações de Orso (2018), para adicionar o quanto não há cultura ou conhecimento burguês ou proletário, mas sim humano e universal, na verdade, como já exaustivamente reiteramos nesses escritos, o que houve foi uma apropriação desse cabedal por parte da burguesia, à época em que ascendeu ao poder na chamada “Era das Revoluções” (HOBSBAWM, 2007) e tal fato se constituiu como marca balizadora para organização das escolas públicas no mundo ocidental,

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 27 jul. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-o-pais-que-mais-assassina-transsexuais>. Acesso em: 27 jul. 2021.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/01/28/brasil-tem-quase-14-milhao-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo-do-unicef-com-dados-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 28 jul. 2021.

pensadas pela classe dominante, para a classe dominada, com o intuito principal de impedi-la de ter acesso aos conhecimentos universais do que se denominou ao longo da História da humanidade de cultura universal:

Daí todo o investimento realizado pela classe dominante para impedir que a escola cumpra o seu papel de ensinar; daí todo o seu empenho para esvaziá-la em termos da possibilidade de socialização dos conteúdos escolares; daí todo o investimento para produzir alienação e evitar que os alunos, que hoje se encontram nos bancos escolares, tenham acesso aos conhecimentos científicos social e historicamente acumulados. Afinal, sendo uma ínfima minoria, como a classe dominante poderia continuar dominando se os trabalhadores, que são a imensa maioria, compreendessem que a maior parte daquilo que produzem é expropriada e acumulada e, ao invés de dignificar a vida, o trabalho é utilizado para produzir instrumentos e meios para perpetuar a dominação? (ORSO, 2018, p. 83).

#### **4º Ensino: O maior desafio da profissão docente é pulverizar a soberba intelectual!**

Não é novidade alguma desde os primórdios terrenos que um dos princípios básicos do ato de ensinar é ter PLENO DOMÍNIO sobre o que se ensina, é preciso admitir, entretanto, que a grandeza de um/uma grande professor/a está na sua atitude em admitir que JAMAIS atingirá o ápice desse ‘pleno domínio’; na verdade a incompletude do ser, do saber, e de tudo o que nos constitui como seres sociais é o que nos mantém a necessidade de buscar perspectivas de melhorias, inclusive no campo profissional.

Libâneo (1998) já nos mostrava que a própria escola e @s docentes que nela exercem a sua atividade laboral não são @s únic@s detentores do saber, e que os colégios são mais um dos principais espaços para isso.

A soberba intelectual ou vaidade intelectual não pode ser uma constante no meio educacional porque ambas abrem brechas para as disputas e a falta de corporativismo no magistério, sabemos o quanto a classe trabalhadora docente nesse país é mergulhada na aguda luta por melhorias históricas nas condições de trabalho de formações iniciais de qualidade, não, podemos, portanto, admitir que haja contendas em nosso meio, provocadas por disputas disparadas por egos inflados, muitas vezes estimulados até mesmo por gestor@s de políticas interesseiras que não têm parte com a educação pública de qualidade.

## 5º Ensino: Tod@s @s profissionais da educação são potenciais curriculistas!

Quando admitimos que a História é a grande ciência que nos ajuda a pensar a realidade social, concreta e material que nos cerca, fica nítido o quanto a sociedade brasileira carece de um projeto de educação robusto, verdadeiramente genuíno e nacional, sabemos que nem tudo é currículo, mas passa pelos estudos curriculares, por isso não temos dúvidas de sua importância, assim, acreditamos que lutar para que profissionais do magistérios sejam autor@s de toda a organização do trabalho pedagógico, talvez seja um grande primeiro passo para a materialidade desse projeto educacional, brasileiro, genuíno, político e emancipador.

Um possível encaminhamento para isso apontamos já ser o “*currículo de transição*” (SILVA, 2020a), categoria na qual, existe um,

[...] esforço coletivo para elaborar novos programas curriculares e fugir do chamado “currículo mínimo”; apontar novas metodologias de trabalho que considerem o cenário pós-pandêmico e apostar na riqueza local específica de cada instituição de ensino desse país, comprometida em promover uma educação emancipatória, de preferência garantindo os “direitos de aprendizagem”, mesmo com um ano/semestre letivos mais curtos, com relação à carga horária, e obviamente, num contexto que já se chama de “novo normal” (SILVA, 2020a, p. 76).

A partir do que, apropriadamente Duarte (2016), denominou de “*ressurreição dos mortos*” ao se referir à elevada, importante e necessária retomada dos conteúdos escolares deixados de lado em detrimento das supostas inovações pedagógicas para os currículos oficiais, nos valem também das reflexões de Sacristán (2000) quando indica que não há o menor sentido em qualquer discussão curricular, seja em qual fase for, se @s suas/seus maiores árbitr@s não forem @s primeir@s a tomarem para si as rédeas desse debate, ou seja, docentes são as principais potências intelectuais – @s curriculistas: aquel@s que, de fato, elaboram e materializam documentos curriculares – e não empresas ou grupos privados.

## Em busca de uma gestão e de uma política curricular baseada na pedagogia histórico-crítica: o que há de vir!

É interessante notar a escassez de referências teóricas brasileiras que tratem da categoria “gestão curricular”, quando muito, os textos sugerem breves apontamentos muito mais sobre administração de conteúdos e gerenciamento da estrutura e funcionamento de disciplinas escolares, resquícios de uma visão tradicional e técnica dos currículos e da própria gestão da educação, que, por muitas décadas, enxergou o fazer laboral como uma atividade meramente administrativa e burocrática (LIBÂNEO, 2001).

Em Portugal, por exemplo, encontramos em Cosme e Trindade (2012) uma reflexão sobre a temática, os autores apontam, contudo, que a seara da gestão do currículo junto aos docentes se dá no âmbito da sala de aula em relação aos conhecimentos dos estudantes, o que é relevante, mas chama a nossa atenção o fato de que, nem mesmo o texto dos intelectuais não traga nenhum direcionamento acerca do “ato epistemológico” do que, Sacristán (2000) conceitua de “sistema curricular”, onde, como já sublinhamos no quinto ensinamento da seção anterior, o “ato epistemológico” do qual nos referimos ligado ao campo dos estudos curriculares se dá no reconhecimento da autoria dos processos de feitura dos currículos em suas diferentes manifestações, fases e níveis por tod@s @s profissionais implicados com sua materialidade. Por isso, não duvidamos da potencialidade de tod@s @s profissionais docentes (aqui vale reforçar que estamos nos referimos tod@s @s envolvid@s na prática de ensino: gestor@s, coordenador@s, supervisor@s, orientador@s e demais profissionais da educação).

Não vamos aqui, diante de tudo o que já foi pontuada, nos estender mais ainda naquilo que consideramos essencial para o debate, apenas encerrar com o último ponto de reflexão: a nossa defesa de que a autonomia intelectual da gestão de uma política curricular nas bases escolares emane para todas as instâncias do poder público, mas sem abrir mão da corrente teórica que sustenta os nossos escritos, a pedagogia histórico-crítica.

Por isso, “[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2020, p. 9).

Com essa definição, de que o currículo é a própria escola funcionando com sua função primordial, de disseminar o saber letrado, Saviani nos alerta para o fato de que não percamos de vista o que é nuclear no currículo, segundo a pedagogia-crítica e que deve ser o seu eixo apontado para o perfil de saída da escola pública: um saber escolarizado, objetivado com base na cultura humana acumulada e no conhecimento científico, artístico e filosófico.

Por fim, precisamos fugir do relativismo e das ideias relativistas, supostamente renovadoras e inovadoras de algumas correntes teóricas que tem povoado a agenda das discussões do campo dos estudos curriculares, não se trata de assumir ou proferir uma profissão de fé, como já discutimos antes Silva (2021), o que estamos demarcando é a importância de não nos encantarmos por propostas que perca de vista a luta da classe trabalhadora na busca por sua emancipação, que, em nosso entendimento vem pela apropriação do conhecimento universal que lhe foi negado desde que a classe dominante,

denominada de “burguesa”, passou a ser conservadora de seus próprios direitos desde o momento em que ascendeu após as grandes revoluções do período moderno.

Assim, baseado nas ideias de Malanchen (2016, p. 8), o cenário, com uma saída plausível, por meio da categoria “trabalho”, é o seguinte:

[...] o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de modo comprometedor a função social da escola, que, mais do que nunca, mostra-se aprisionada nos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social [...] apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e para o esfacelamento do currículo [...] o caminho para a organização de um currículo valendo-se da pedagogia histórico-crítica é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialético aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social.

Embora o título da seção tenha parecido que apresentaríamos alguma visão de futuro, na verdade, tentamos indicar prováveis saídas para o momento atual (2022) que sucedeu a pandemia de 2020-2021 e que certamente trará consequências para os anos que virão, em termos de política e gestão curriculares, já sabedores de que a gestão do currículo, esta para além da elaboração meramente técnica e burocrática do mesmo.

Não temos dúvidas de que, as outras correntes teóricas, divergentes da pedagogia histórico-crítica têm também singulares contribuições nesse sentido, e entendedores, como somos, de que toda teoria é apenas uma explicação parcial da realidade, ansiamos que esse textos ventile mais contribuições nesse sentido, na busca por transformações sociais via educação, sem perder de vista a crítica para com o cenário real e concreto que nos cerca, preferencialmente, objetivando uma síntese superadora em suas múltiplas determinações.

### **A última grande lição: Sobreviver e resistir com inteligência!**

O cenário despontado pela maior pandemia do século XXI, causada pela COVID-19 nos obrigou, enquanto, profissionais da educação, a nos reinventar, em termos de reorganização de todo o trabalho pedagógico, em meio ao caos e a má condução das políticas sanitárias de combate ao vírus, viramos desde criadores de conteúdo digitais a verdadeiros *You Tubers*, mesmo tendo de conviver diariamente com os casos e as perdas de vidas acometidas pelo vírus e pela política negacionista que também invadiu a pasta educacional.

Nunca é demais lembrar, antes de finalizar nossas reflexões, que,

[...] Bolsonaro não se preocupou fundamentalmente em enfrentar o vírus, mas sim em politizar a pandemia para se fortalecer no poder e alimentar o sonho da reeleição, o que certamente lhe dará maior margem de manobra para levar cabo a implantação gradual de uma democracia de caráter autoritário no país (DUARTE; CÉSAR, 2020, p. 8).

Na análise que fizemos dos cinco Pareceres emanados do CNE/CP orientadores das diretrizes para os trabalhos durante a pandemia, pudemos perceber o caráter contraditório da pasta: ora incentivando o retorno irresponsável para as atividades presenciais, ora recomendando a adoção remota e completamente ligada ao caráter engessador, controlador e tecnicado da BNCC, os documentos infelizmente são o retrato da atual administração do MEC, uma gestão retrógada, direcionada por uma visão religiosa e conservadora que entende, ao menos nesse conjunto de diretrizes analisadas e, do ponto de vista da “gestão do currículo”, como sendo um amontoado de conteúdos mínimos ou apenas uma lista de habilidades e competências a ser cumprida, uma evidente retomada da visão liberal, tecnicista e tradicional supostamente superada em décadas anteriores.

Como nossos escritos repousam na pedagogia histórico-crítica e não vemos outra alternativa, senão a superação dessa sociedade, via ultrapassagem do modo de produção vigente, não nos resta saída, senão apostar nessa ideia, mas também apontar os caminhos para resistir até lá, de maneira inteligente, e, enquanto a pandemia durar, nunca é demais lembrar que, acreditar na ciência é o primeiro passo para isso, o segundo é tomar consciência de que nosso eleitorado elegeu um inimigo, ou melhor dizendo, um grupo político que apoiou um personagem que jamais foi simpatizante da democracia, e isso serve de lição para os próximos passos que a nossa frágil democracia precisa tomar, para se fortalecer.

Cabe, por último, retomar as lições (sínteses), construídas e devidamente problematizadas ao longo de nossos escritos, admitindo, que são ideias provisórias e não se tratam de esquemas fixos, definitivos e tampouco rígidos, ao contrário, ansiosos de que são fragmentos costurados a partir de nossa realidade, mas pensando no cenário nacional, somos ansiosos de que possamos estabelecer profícuos diálogos com tod@s aquel@s interessad@s em promover mudanças que estimulem transformações em prol da emancipação da classe trabalhadora, inclusive aquel@s que nem usem essa nomenclatura: 1. *Do negacionismo à barbárie autoritária!* 2. *Um pseudo-projeto de Educação para uma nação CONTRADITÓRIA ainda de pensamento colonial!* 3. *A classe trabalhadora permanece no limbo do conhecimento científico!* 4. *O maior desafio da profissão docente é pulverizar a soberba intelectual!* e 5. *Tod@s @s profissionais da educação são potenciais curriculistas!*

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 9/2020, de 08 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, 2020. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 15/2020, de 06 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 19/2020, de 08 de dezembro de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020e. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 ar. 2021.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: Reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista Serviço Social e Sociologia**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

COSME, A.; TRINDADE, R. A gestão curricular como um desafio epistemológico: A diferenciação educativa em debate. **Revista Portuguesa Interações**, v. 8, n. 22, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64754/2/88122.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DUARTE, A. M.; CÉSAR, M. R. A. Negação da Política e Negacionismo como Política: Pandemia e democracia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre a aparência e a essência: A protocolização dos currículos escolares e o debate pós-pandemia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6023>. Acesso em: 08 ago. 2021

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: A cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HALLAL, P. C.; HARTWIG, F. P. Estrutura etária e mortalidade por COVID-19. **Revista Ciência Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, ago./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n9/3691-3691/>. Acesso em: 11 out. 2021.

HALLAL, P. C.; VICTORA, C. G. Evolução da prevalência de infecção por COVID-19 no Rio Grande do Sul, Brasil: Inquéritos sorológicos seriados. **Revista Ciência Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 2395-2401, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2395-2401/pt/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**. Europa, 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LEITE, F. R. S.; LEITE, E. S. M. O ensino remoto e educação à distância: Teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19. In: JÚNIOR, F. P. P. (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65753>. Acesso em: 05 out. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MACIEL SILVA, E. **Pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: Contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica: Uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, N. S. D. M.; SOUSA, J. F. A. S.; SILVA, J. C. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: Revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: Ensino remoto e exaustão docente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História do tempo e o tempo da história**: Estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, A. A. M. Sobre a possibilidade de interrupção da epidemia pelo coronavírus (COVID-19) com base nas melhores evidências científicas disponíveis. **Revista Brasileira epidemiologia**, v. 23, e200021, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/WGwfG8wpznkNNC9w8vWnRnK/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: O que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1604-1628, jun. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, F. T. Pátria amada, Brasil: Ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. **Revista de Educação ANEC**, v. 45, p. 178-194, 2019. Disponível em:

<https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/193>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, F. T. Currículo de transição: Uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>.

Acesso em: 12 maio 2021.

SILVA, F. T. Homeschooling no Brasil: Reflexões curriculares a partir do Projeto de Lei Nº 2.401/2019. **Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 7, p. 155-180, 2020b. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/download/187/44>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: Autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Revista Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 155-172, 2020c. Disponível em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4561>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, F. T. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. *In*: SILVA, F. T.; CAMINHA, V. M. (org.). **Currículo e teoria crítica: Resgatando diálogos**. 1. ed. Brasília, DF: Kiron, 2021.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: Primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. *In*: SILVA, F. T.; VILLAR, J. L.; BORGES, L. F. F. (org.). **História e historiografia da educação brasileira: Teorias e metodologias de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: Uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica.

*In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

## **Como referenciar este artigo**

SILVA, F. T. Gestão, política curricular e algumas lições de um Brasil pandêmico: Reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022105, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17119>

**Submetido em:** 18/04/2022

**Revisões requeridas em:** 03/06/2022

**Aprovado em:** 25/08/2022

**Publicado em:** 01/09/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

