



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

**CURRÍCULO INTEGRADO E “CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO”
NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS:
Caminhos e possibilidade para o Distrito Federal**

Afonso Wesley de Medeiros Santos

Brasília
2022

SSantos Santos, Afonso Wescley de Medeiros
, Currículo integrado e "Currículo de Transição" na retomada
S237c das atividades presenciais: Caminhos e possibilidade para o
Afonso Distrito Federal / Afonso Wescley de Medeiros Santos;
orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2022.
159 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Pandemia do novo coronavírus. 2. Ensino remoto . 3.
Currículo e teorias do currículo. 4. Currículo Integrado. 5.
Currículo de Transição. I. Thiago Silva, Francisco, orient.
II. Título.

AFONSO WESCLEY DE MEDEIROS SANTOS

**CURRÍCULO INTEGRADO E “CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO”
NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS:
Caminhos e possibilidade para o Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Linha de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Brasília

2022

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

AFONSO WESCLEY DE MEDEIROS SANTOS

**CURRÍCULO INTEGRADO E “CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO”
NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS:
Caminhos e possibilidade para o Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Orientador
PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – Membro Interno
PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Elisângela Teixeira Gomes Dias – Membro Externo
SEEDF

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues – Membro Suplente
IFB

Brasília, 25 de novembro de 2022.

À minha esposa Suzy Anne, pelo apoio incondicional neste momento de construção da pesquisa e em todos os outros momentos de nossas vidas e pelas leituras que fez do meu trabalho.

Às nossas filhas, Eduarda e Fernanda, que sempre torceram para que tudo desse certo nesse percurso.

Ao meu pai, Francisco Amadeu, e à minha mãe, Edilma de Medeiros, pelo dom da vida e pelos vários ensinamentos que possibilitam minha formação.

Aos meus avós, Amadeu Afonso, Maria José e, em especial, Maria Alves, que me guiou de maneira exemplar, sempre me incentivando aos estudos.

Aos meus irmãos Anderson, Vanessa e Maria Helena, que mesmo nos momentos diversos da vida, sempre demonstraram apoio e carinho.

Ao meu professor orientador, Dr. Francisco Thiago Silva. Seu exemplo me mostrou que a universidade pública é espaço para os filhos da classe trabalhadora! Obrigado por me apresentar diversos autores e estudiosos da Educação!

Às mais de 680 mil vidas de brasileiros que foram ceifadas pela pandemia do novo Coronavírus.

Aos profissionais da Educação do Brasil, em especial, àqueles que atuam na educação escolar pública, que durante a referida pandemia, se reinventaram para tentar ofertar uma educação que pudesse, de fato, contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo, apesar da ausência do Estado.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Suzy Anne, que em vários momentos, leu os meus textos e acompanhou minhas alegrias, angústias e inseguranças. A você, minha gratidão eterna!

Às minhas filhas, Eduarda e Fernanda – minhas maiores riquezas e por quem eu luto diariamente para uma vida melhor e para um mundo melhor.

Aos meus pais, Francisco e Edilma, e aos meus irmãos, avós e demais familiares. Minha gratidão eterna!

Ao professor Dr. Francisco Thiago Silva, que possibilitou muitas aprendizagens no decorrer deste processo de formação e que, em nenhum momento, abandonou-me nesta fase tão sublime de formação pessoal e profissional; e, que mesmo nos momentos de isolamento social, possibilitou o suporte, em todos os sentidos (telefone, aplicativo WhatsApp, presencialmente etc.), para a construção da presente pesquisa. Agradeço o acolhimento e os ensinamentos.

Às docentes professoras doutoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), em especial, Lívia Freitas Fonseca Borges, Liliane Campos Machado, Cristina Maria Costa Leite, Rita Silvana Santana dos Santos e Alia Maria Barrios González Nunes – que contribuíram para minha formação neste período do Mestrado. Mesmo no período da pandemia do novo Coronavírus, não se refutaram em cumprir com a missão de educar e com as quais pude construir aprendizagens que deram *corpus* às linhas que se seguem.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por possibilitar o afastamento remunerado para os estudos do Mestrado – fator importante para minha qualificação pessoal e profissional.

A todos os profissionais da SEEDF que contribuíram para a formação da presente pesquisa, em especial, aos profissionais da escola pesquisada. Imensamente, agradeço a supervisora da unidade escolar partícipe que, com muito carinho, me acolheu e não se refutou em contribuir com o processo de constituição das linhas que se seguem.

Aos meus colegas do Mestrado, que sempre estiveram ao meu lado, contribuindo com a pesquisa, em especial, Mara Rúbia, Daniela, Edna Mara, Aurênio, Marta, Eveline, Alessandra e Kelen.

À minha amiga Janyla – principal incentivadora para que eu participasse da seleção do Mestrado da FE-UnB.

Às minhas amigas, Daniele Souza e Poliana, que se dispuseram a ler o pré-projeto e que também me incentivaram nesta jornada.

À Banca Examinadora – professores Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, Dra. Elisângela Teixeira Gomes Dias e Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues –, pelo carinho, pela acolhida e pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa da presente pesquisa, bem como pelas valorosas contribuições aqui empreendidas.

A todos os profissionais da educação pública, desde a educação básica até a educação superior, que lutam incansavelmente por uma educação pública democrática para todos.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.”

Demerval Saviani

RESUMO

As relações sociais não serão as mesmas após a pandemia causada pela proliferação do novo Coronavírus no início do ano de 2020. Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar e compreender o andamento da materialização do currículo na retomada das atividades presenciais após a fase aguda da referida pandemia em um Centro de Ensino Fundamental na Região Administrativa de Ceilândia, Distrito Federal. Como pressuposto defendeu-se a prática de um possível currículo integrado visando a formação multidimensional dos discentes, conforme previsto documentalmente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com ênfase no 3º ciclo/Anos Finais do Ensino Fundamental. A investigação se deu em uma escola pública da Região Administrativa de Ceilândia, Distrito Federal, que atende estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Como aporte teórico, utilizaram-se como base as ideias de Borges (2015, 2018, 2020), Freitas (2020), Gatti (2020), Jantsch e Bianchetti (1995), Sacritán (2018), Santomé (1998), Silva (2018, 2019, 2020, 2021,2022), Silva e Silva (2021), e outros autores que discorrem sobre as temáticas inventariadas. Tomou-se por base a seguinte indagação orientadora: como está ocorrendo a materialização do currículo na retomada das atividades presenciais devido a suspensão em virtude da pandemia do novo Coronavírus em um Centro de Ensino Fundamental na Região Administrativa de Ceilândia, Distrito Federal? Para atender as necessidades demandadas pelo objeto de estudo, foram adotados os seguintes eixos articuladores: o ensino durante a pandemia, conceituando currículo, o currículo integrado e um currículo integrado e um currículo de “transição” para a retomada das atividades presenciais. Como percurso metodológico, assumiu-se o estudo de caso do tipo único. Como procedimento metodológico complementar adotou-se a análise documental do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; a proposta político pedagógica da escola; e, a reorganização curricular proposta pela referida Secretaria em 2022. E ainda, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, questionários *online* e impressos direcionados a supervisores, coordenadores e professores, e observações de reuniões pedagógicas dedicadas ao planejamento das ações escolares. Os dados construídos foram analisados a partir da ótica epistemológica da análise de conteúdo (Bardin 2011). As principais categorias que surgiram no decorrer da pesquisa foram: lista de conteúdos; grade curricular; baixa participação dos estudantes; ausência de acesso à *internet* e às aulas; indisciplina; interdisciplinar; formação integral; Pedagogia Histórico-Crítica; desconhecimento; e, lacunas de aprendizagem. Como resultados principais, o presente estudo percebeu: a falta de acesso dos estudantes às aulas remotas; a indisciplina; as questões emocionais; a falta de conhecimento tecnológico tanto docente, quanto discente; o quantitativo significativo de estudantes que utilizaram somente do material impresso; a evasão; a infrequência; a baixa participação; e, a devolução das atividades, como fatores que ampliaram ainda mais as lacunas de aprendizagem dos estudantes, em especial, daqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse viés, na tentativa de minimizar os enormes desafios encontrados, apresentou-se como alternativa a adoção do currículo integrado e do currículo de transição na retomada das atividades presenciais. Para tentar suprir a lacuna evidenciada nas discussões reduzidas do campo curricular dentro do *locus* escolar, apresentou-se como produto técnico uma proposta de curso de aperfeiçoamento profissional intitulada *Currículo: do proposto à prática*, que poderá ser ofertada pela própria rede de ensino do Distrito Federal, com carga horária de 180 horas.

Palavras-chave: Currículo integrado; Currículo de transição; Pandemia da COVID-19; Ensino.

ABSTRACT

Social relations will not be the same after the pandemic caused by the proliferation of the new coronavirus at the beginning of 2020. In this context, this research aimed to analyze and understand the progress of curriculum materialization in the resumption of face-to-face activities after the acute phase of the pandemic in an elementary school in the administrative region of Ceilândia, Federal District. As an assumption, the practice of an integrated curriculum was defended aiming at the multidimensional formation of the students, as documentary provided by the Federal District Secretary of Education, with emphasis on the 3rd Cycle/Final Years of Elementary School. The investigation took place at a public school in the administrative region of Ceilândia, Federal District, which serves students from 6th to 9th of elementary school. As a theoretical contribution, Borges ideas (2015, 2018, 2020), Freitas (2020), Gatti (2020), Jantsch and Bianchetti (1995), Sacrán (2018), Santomé (1998), Silva (1995), Silva (1998), Silva (1995), Silva (1995), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (1998), Silva (2018, 2019, 2020, 2021, 2022), Silva e Silva (2021), and other authors who discuss the inventoried themes. The following guiding question was based: How is the materialization of the curriculum in the resumption of face-to-face activities due to suspension due to the new coronavirus pandemic in an elementary center in the administrative region of Ceilândia, Federal District? To meet the needs required by the object of study, the following articulating axes were adopted: teaching during the pandemic, conceptualizing curriculum, integrated curriculum and an integrated curriculum and a “transition” curriculum for the resumption of face-to-face activities. As a methodological route, the single type case study was assumed. As a complementary methodological procedure, the documentary analysis of the curriculum in motion of the State Secretariat of Education of the Federal District was adopted; the pedagogical political proposal of the school; And, the curriculum reorganization proposed by that Secretariat in 2022. And also, semi-structured interviews, online questionnaires and printed questionnaires directed to supervisors, coordinators and teachers were used, and observations of pedagogical meetings dedicated to the planning of school actions. The data built were analyzed from the epistemological perspective of content analysis (BARDIN 2011). The main categories that emerged throughout the research were: list of contents; curriculum; Low student participation; Lack of internet access and classes; indiscipline; Interdisciplinary; Integral formation; Historical-critical pedagogy; unfamiliarity; and, learning gaps. As main results, the present study realized: the lack of access of students to remote classes; indiscipline; emotional issues; the lack of technological knowledge both teaching and student; The significant amount of students who used only the printed material; the evasion; Infrequency; the low participation; And, the return of activities, as factors that further expanded student learning gaps, especially those in the most social vulnerability. In this bias, in an attempt to minimize the huge challenges found, the adoption of the integrated curriculum and the transition curriculum in the resumption of face-to-face activities was presented as an alternative. To try to supply the gap evidenced in the reduced discussions of the curriculum within the school locus, a technical product proposal entitled Curriculum is presented as a technical product: from the proposed to practice, which can be offered by the Federal District school itself, with a workload of 180 hours.

Keywords: Integrated Curriculum; Transition curriculum; COVID-19 pandemic; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Processo de construção do conhecimento.....	60
Figura 2 –	A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento.....	110
Figura 3 –	Modelo de transdisciplinaridade de Erich Jantsch.....	117
Figura 4 –	Avaliação Diagnóstica condutora das estratégias pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses negacionistas propagadas por Jair Messias Bolsonaro, presidente da República.....	19
Quadro 2 – Dissertação encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	28
Quadro 3 – Trabalhos na plataforma <i>Scientific Eletronic Library Online</i>	29
Quadro 4 – Trabalhos apresentados no Google Acadêmico.....	32
Quadro 5 – Trabalhos apresentados no Repositório Institucional da Universidade de Brasília.....	35
Quadro 6 – Análise de documentos.....	43
Quadro 7 – Professores entrevistados.....	45
Quadro 8 – Professores que responderam aos questionários <i>online</i>	46
Quadro 9 – Supervisoras que responderam aos questionários.....	46
Quadro 10- Professores que responderam aos questionários impressos.....	47
Quadro 11 - Coordenador que respondeu ao questionário impresso.....	47
Quadro 12- Eixos da pesquisa.....	49
Quadro 13- Projetos interdisciplinares do CEF Ipê de Ceilândia.....	65
Quadro 14- Descritores que os estudantes do CFE Ipê de Ceilândia apresentaram maiores desafios.....	88
Quadro 15- Dados dos desafios evidenciados e já tabulados pelo CEF Ipê de Ceilândia – 6º Ano.....	90
Quadro 16- Definição de currículo pelos sujeitos pesquisados.....	93
Quadro 17- Definição de currículo integrado pelos sujeitos pesquisados.....	105
Quadro 18- Diferença entre eixo estruturante e eixo transversal.....	115
Quadro 19- Proposta de Curso Currículo.....	128
Quadro 20- Proposta de Cronograma de Aulas e Textos.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização física do CEF Ipê de Ceilândia – período 2021-2022.....	51
Tabela 2	Dados de identificação do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.....	53
Tabela 3	Quadro de docentes do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.....	54
Tabela 4	Quadro de discentes do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.....	56
Tabela 5	Movimentação e rendimento escolar do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.....	57
Tabela 6	Dados referentes à participação dos estudantes – ano 2020.....	86
Tabela 7	Dados referentes à participação dos estudantes – final do 1º bimestre de 2021.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	- Artigo
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BCE	- Biblioteca Central
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	- Biblioteca Regional de Medicina
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	- Centro de Ensino Fundamental
CEM	- CEM – Centro de Ensino Médio
CETIC.BR	- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEC	- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPLAN	- Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	- <i>Coronavirus Disease</i> 2019
CP	- Conselho Pleno
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
DESU	- Departamento de Ensino Superior
DODF	- Diário Oficial do Distrito Federal
EaD	- Educação a Distância
EAPE	- Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	- Escola Classe
EC	- Escola Classe
EEAA	- Equipe Especializada de Apoio de Aprendizagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENB	- Escola Normal de Brasília

FALBE	- Faculdade Albert Einstein (FALBE)
FAPESP	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	- Faculdade de Educação
FTB	- Faculdade da Terra de Brasília
GDF	- Governo do Distrito Federal
GSJ	- Gabinete de Segurança Institucional
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
inc.	- Inciso
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
IVS	- Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
nº	- Número
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QNM	- Quadra Norte “M”
QNQ	- Quadra Norte “Q”
QNR	- Quadra Norte “R”
RA	- Região Administrativa
Rede PENSSAN	- Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar
RIUnB-FE	- Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação
SARS-CoV-2	- <i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUHDF	- Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação do Distrito Federal

SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	- Sistema Eletrônico de Informações
SIPAEDF	- Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SR	- Sala de Recursos
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
UF	- Unidade da Federação
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	- <i>United Nations Children's Fund</i>
UNIEB	- Unidade Regional de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	27
2.2 SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE	28
2.3 NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS	31
2.4 GOOGLE ACADÊMICO.....	31
2.5 REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CEF IPÊ DE CEILÂNDIA	51
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	59
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEF IPÊ DE CEILÂNDIA.....	63
3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	68
4 REFERENCIAL TEÓRICO	71
4.1 ENSINO DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS.....	71
4.1.1 Ensino durante a pandemia do novo Coronavírus no CEF Ipê de Celândia	82
4.2 AFINAL, O QUE É CURRÍCULO?	922
4.3 CURRÍCULO INTEGRADO	105
4.4 UM CURRÍCULO INTEGRADO E UM “DE TRANSIÇÃO” PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	118
4.5 PRODUTO TÉCNICO	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	154
APÊNDICE B – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	155
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	156
APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	157
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	158
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente à exposição das bases anunciadas da presente pesquisa, faz-se necessário urdir um breve relato autobiográfico do professor, que não se desagrega da pessoa – autor das linhas que se seguem.

Minha vida acadêmica teve início com as aulas de alfabetização empreendidas na Região Administrativa de Ceilândia (RA IX), Distrito Federal, no endereço QNM¹ 22, na casa de uma senhora, chamada Alaídes, que, por ocasião, fora alfabetizadora de meus pais e tios.

Aos 4 anos de idade, ingressei como aluno da educação pré-escolar na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que também funcionava na referida RA.

Aos 6 anos de idade, adentrei na Escola Classe² (EC) 12 de Ceilândia, para cursar a primeira série do Ensino Fundamental – então, já alfabetizado³. Fiquei nessa escola até a 4ª série, ingressando, posteriormente, no Centro de Ensino Fundamental⁴ (CEF) 16 de Ceilândia, onde estudei até a sexta série do Ensino Fundamental. Em seguida, minha família optou por me transferir para a EC 113 Sul, onde permaneci da sétima à oitava série.

Em uma determinada tarde, a equipe pedagógica da escola passou em nossa turma fazendo a divulgação da realização de processo seletivo para ingresso na Escola Normal de Brasília (ENB), ao qual resolvi me inscrever e, para minha surpresa, fui aprovado na seleção.

Meu ingresso na ENB se deu em 1996, e foi um momento de muita importância, pois, dali, percebi o quão importante era a educação para a melhoria de minha qualidade de vida. Estudar o dia inteiro não era fácil, ainda mais para um morador de Ceilândia e que sequer podia ter todos os livros didáticos, uma vez que nesse período não existia o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio.

Em 1998, concluí o curso de Magistério e, em 2000, trabalhei como contrato temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – o que foi muito importante, pois, com meu salário, consegui fazer o curso Normal Superior na Faculdade Albert Einstein (FALBE), ao passo que, em 2008, iniciei a licenciatura plena em Matemática na Faculdade da Terra de Brasília (FTB).

¹ Quadra Norte “M”.

² Escola Classe: destinada a oferecer os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer: Educação Infantil (creche e pré-escola); 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; e, 1º e 2º segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com as necessidades da rede pública de ensino do Distrito Federal.

³ Fato que chamou a atenção da equipe escolar e que propuseram o avanço para a série seguinte, mas que foi abolido pelo temor referente à questão de maturidade psicológica.

⁴ Centro de Ensino Fundamental: destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1º e 2º segmentos da EJA, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3º segmento desta modalidade de ensino.

Após oito anos de atuação como professor temporário da SEEDF, chegava, então, a tão sonhada aprovação e convocação para a composição do quadro efetivo daquela pasta. Como professor efetivo, atuei na regência de classe em turmas de Anos Iniciais e Anos Finais, Classe Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pedagogo da Equipe Especializada de Apoio de Aprendizagem (EEAA), diretor de Centro de Ensino Fundamental (CEF), assessor e coordenador de Coordenação Regional de Ensino⁵ (CRE), e coordenador intermediário da Unidade Regional de Educação Básica⁶ (UNIEB).

Diante do exposto, jamais vislumbrei a possibilidade de cursar Mestrado na Universidade de Brasília (UnB), pois desde muito jovem, escutava de meus familiares que lá não era lugar para pessoas pobres, mas devido à motivação de meus colegas de trabalho, resolvi participar da seleção e, para minha surpresa, fui aprovado na primeira tentativa, sem sequer ao menos ter tido nenhum contato com a Academia.

Nesse contexto, me aventurei, via processo seletivo público, como pesquisador no curso de Mestrado em Educação, na modalidade profissional, na Faculdade de Educação (FE) da UnB, possibilitado pelo percurso pessoal e profissional, empreendido em um momento onde se tem uma das maiores crises sanitárias da humanidade: a pandemia do novo Coronavírus (*Coronavirus Disease 2019* – COVID-19).

No início de 2020, a *COVID-19* fora disseminada pelo mundo, sendo considerada uma pandemia. Tem-se aí uma doença causada pelo *SARS-CoV-2* (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*). Em 11 de março daquele ano, o Governo do Distrito Federal (GDF) publicou o Decreto n. 40.509 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), em edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, dando outras providências. Este suspendeu por cinco dias, prorrogáveis por igual período, as atividades educacionais das instituições públicas e privadas de educação básica e superior do Distrito Federal.

⁵ Para organizar toda a rede, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) atuando diretamente no labor diário das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há CREs que englobam mais de uma Região Administrativa (RAs). Os coordenadores regionais são a linha de frente da casa junto às escolas e à comunidade escolar.

⁶ Unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à correspondente CRE e vinculada a Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF.

Em 14 de março de 2020, o GDF publicou o Decreto nº 40.519 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), que dispõe sobre a vigilância epidemiológica e a necessária comunicação de casos diagnosticados positivamente pela COVID-19, por hospitais e laboratórios, às autoridades sanitárias do Distrito Federal, afirmando, em seu art 2º, §§ 1º, 2º e 3º, que a suspensão das aulas dispostas no inc. III, seria computada como recesso escolar nas escolas públicas do Distrito Federal e que teria duração de 15 dias, com início em 16 de março, e que a rede privada de ensino poderia adotar a antecipação do recesso/das férias.

Diante de tais ditames e mesmo após a finalização do recesso escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, não fora possível a imediata retomada das atividades presenciais, ao passo que a SEEDF ainda não tinha elaborado um plano de atendimento aos estudantes.

A ausência de ações coordenadas entre os entes federativos brasileiros e o aparente negacionismo às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e de renomados institutos científicos contribuíram para que o Brasil se tornasse o epicentro da COVID-19 em maio de 2020 (GUEDES, 2021).

As ações negacionistas encontraram terreno fértil no atual Governo Federal, que mesmo tendo tido acesso às informações do Gabinete de Segurança Institucional (GSI) ainda em março de 2020, optou por manter-se vinculado aos ideais conservadores da extrema direita.

Duarte e César (2020) discorrem sobre diversas características das ações negacionistas, entre as quais:

- Movimento social, porque produz teses massivas e contraditórias relacionadas às pesquisas científicas validadas ou até mesmo irem ao encontro de teses contraditórias;
- Movimento político, por estar associado às ideias que, de certo modo, favorecem a um determinado grupo econômico, negando ou questionando os conhecimentos científicos;
- Movimento científico, muito ligado à invalidação de estudos científicos e que são propagados por outros cientistas;
- Coloca em xeque as teses científicas, os métodos científicos e, inclusive, o questionamento das próprias instituições de fomento ao ensino e à pesquisa;
- Possibilita comportamentos massivos, céticos e até mesmo indiferentes às orientações científicas;
- Produz antagonismos, divergências, contendas, obscuridades e, ao mesmo tempo, une e empodera os sujeitos que possuem visões de mundo semelhantes; e
- Não existe negacionismo sem propagação massiva de argumentos negacionistas e que tendem a transformar-se rapidamente em opiniões negacionistas.

O negacionismo ganhou força e se tornou rotineiro no governo de Jair Messias Bolsonaro, sendo um aspecto rotineiro e marcante no período da pandemia da COVID-19. Sobre a questão, Duarte e César (2020) elencam que as recomendações científicas propunham o delineamento de políticas coordenadas informativas nacionalmente, não sendo o que ocorreu. Vivenciou-se, então, a concretização de um foco privilegiado de propagação de teses negacionistas, a defesa da utilização de medicamentos sem comprovação científica, a contestação das orientações de profilaxia e de isolamento social da OMS, e a politização das vacinas – que tiveram enorme impacto nas ações tomadas isoladamente por prefeitos, governadores e validadas pelos Poderes Legislativo e Judiciário.

De fato, os comportamentos e as falas de um representante da nação influenciam o comportamento de cidadãos e valida ou refuta comportamentos de grupos sociais. Sobre a questão, Queiroz (2022) levantou algumas falas negacionistas do presidente Jair Messias Bolsonaro referentes à pandemia e que geraram algumas instabilidades, evidenciadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Teses negacionistas propagadas por Jair Messias Bolsonaro, presidente da República.

Data	Tese Negacionista	Quantidade de Óbitos
09/03/2020	““ <i>Está superdimensionado o poder destruidor desse vírus. Talvez esteja sendo potencializado até por questões econômicas</i> ”, [...]” (grifo da autora).	0
20/03/2020	“[...] não seria uma “ <i>gripezinha</i> ” que o derrubaria após ter sido esfaqueado em 2018. [...]” (grifo da autora).	11
26/03/2020	“Bolsonaro disse que o brasileiro precisa ser “ <i>estudado</i> ” porque é capaz de pular “ <i>no esgoto</i> ” e mesmo assim nada acontecerá com ele. [...]” (grifo da autora).	77
20/04/2020	“O chefe do Executivo se negou a responder pergunta de jornalista sobre quantidade mortos por covid-19 no Brasil: “ <i>Eu não sou covão</i> ”, afirmou” (grifo da autora).	2.584
28/04/2020	““ <i>E daí, lamento. Quer que eu faça o que? Sou Messias, mas não faço milagre</i> ”, [...]” (grifo da autora).	5.050

(continua)

Quadro 1 – Teses negacionistas propagadas por Jair Messias Bolsonaro, presidente da República.

Data	Tese Negacionista	Quantidade de Óbitos
19/05/2020	Bolsonaro fez 1 trocadilho, durante entrevista ao jornalista e blogueiro Magno Martins, ao aconselhar que pessoas identificadas com a direita usem a cloroquina, enquanto os de esquerda devem “ <i>tomar tubaína</i> ” (grifo da autora).	17.971
02/06/2020	“ <i>A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo</i> ” (grifo da autora).	31.199
07/07/2020	“ <i>É como uma chuva, vai atingir você</i> ” (grifo da autora).	66.741
10/11/2020	O presidente Jair Bolsonaro disse que o Brasil tem que deixar de ser 1 país de “ <i>maricas</i> ” – termo pejorativo para se referir a homossexuais. Na época, o presidente afirmou que a pandemia de coronavírus era superdimensionada. “ <i>Geração hoje em dia é Nutella</i> ”, completou” (grifo da autora).	162.829
17/12/2020	“Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso” (grifo da autora).	184.827

(conclusão)

Fonte: Adaptado de Queiroz (2022).

As declarações apontadas no Quadro 1, além de indicarem significados negacionistas, pareciam tencionar ao silenciamento da sociedade de modo geral a privação de uma política de gerenciamento da pandemia, inclusive, cisando ainda mais as opiniões e os comportamentos frente ao caos instalado.

A pandemia da COVID-19 afetou diversos setores da sociedade, acarretando consequências aos indivíduos mais vulneráveis. Em conformidade com o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil, por meio de dados levantados pela pesquisa desenvolvida pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN), observou-se que a grande crise foi enfrentada por uma parcela robusta da população: “Em meio à pandemia da COVID-19, o Brasil vive um pico epidêmico da fome: 19 milhões de brasileiros enfrentam a fome no seu dia a dia” (DSSBR, 2021). Tal pesquisa se deu em 2.180 domicílios localizados nas cinco regiões do país, entre os dias 5 e 24 de dezembro de 2020, constatando que: 116,8 milhões de brasileiros não tinham acesso pleno e permanente a alimentos – desses, 43,4 milhões (20,5% da população) não contavam com alimentos em quantidade suficiente (insegurança alimentar moderada ou grave) e 19,1 milhões (9% da população) estavam passando fome (insegurança alimentar grave) (DSSBR, 2021).

A pandemia da COVID-19 desvelou os imensos abismos sociais que assolam a população brasileira. A pesquisa supramencionada referiu-se a uma necessidade básica vital: a alimentação (DSSBR, 2021). Em relação ao campo educacional, a situação não foi diferente,

ao passo que o abismo social de falta de acesso à educação foi latente, sendo algo comprovado por meio da pesquisa realizada pelo *United Nations Children's Fund* (UNICEF) (2021) (em português, Fundo das Nações Unidas para a Infância), intitulada *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*, que trouxe dados alarmantes em relação ao quantitativo de estudantes fora da escola. Tal pesquisa descreveu que em novembro de 2020, mais de 5 milhões de estudantes, entre 6 e 17 anos de idade, estavam fora da escola – desses, cerca de 40% eram crianças entre 6 e 10 anos de idade (faixa etária cujo atendimento estava quase universalizado).

De março a julho de 2020, foram realizadas inúmeras reuniões pelas equipes da Subsecretaria de Educação Básica, pelo Gabinete do Secretário de Educação do Distrito Federal, pelas CREs, entre outras equipes da SEEDF, na tentativa de retomada das atividades escolares. Tinha-se, então, uma ação complexa diante de tantos desafios e diversidades da comunidade escolar do Distrito Federal, quais sejam: docentes e discentes sem equipamentos tecnológicos; falta de domínio da linguagem tecnológica; perda de empregos por parte de familiares dos estudantes; alto índice de contágio, acometendo a muitos no Distrito Federal etc.

Em virtude da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), autorizou a flexibilização excepcional do calendário escolar, possibilitando o cumprimento apenas da carga horária mínima de 800 horas. Em abril de 2020 foi publicado o Parecer nº 5, de 30 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CP-CNE-MEC), aprovado por unanimidade, o qual determinava a 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 COVID-19.

Diante das orientações supramencionadas, a SEEDF reorganizou o calendário escolar prevendo a retomada das atividades do ano letivo de 2020, que seriam concluídas no ano civil de 2021. Aquela pasta governamental distrital, então, retomou as atividades no mês de julho de 2020, ofertando três cursos aos profissionais da educação, a saber: 1) Produção de materiais didáticos; 2) G-suíte; e, 3) Plataforma Moodle, realizados de modo remoto pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)⁷, cujo objetivo era a instrumentalização teórica e prática dos profissionais da educação para a retomada das atividades escolares. Também foi destinado um período à ambientação de estudantes e professores da rede à plataforma *Google Classroom*.

⁷ Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Gabinete da SEEDF.

Em 13 de julho de 2020, as atividades escolares foram oficialmente retomadas, com validação da frequência dos estudantes, utilizando-se como requisito a entrega de atividades realizadas pelos discentes, tanto por meio da plataforma, quanto por meio impresso.

No período de planejamento, a SEEDF encaminhou às unidades escolares, por meio da Circular nº 151, de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020d), uma proposta de readequação curricular para todas as etapas e modalidades da educação ofertadas. A proposta trazia uma divisão feita por semanas e com expectativas de aprendizagem separadas diariamente. A maneira como o documento fora concebido parece minimizar a possibilidade de momentos interdisciplinares, conforme asseveram Lavaqui e Batista (2007, p. 411):

Quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, defende-se que os conhecimentos são construídos a partir de uma estreita relação com os contextos em que são utilizados, sugerindo que as intervenções pedagógicas sejam pautadas em temáticas sociais presentes na contemporaneidade, recomendando a adoção de ações educativas com características globalizantes e transdisciplinares. Esse delineamento implica uma reordenação no seqüenciamento dos conteúdos, tratando-os de forma mais flexível, de acordo com as necessidades derivadas da adequação às experiências sociais e culturais trazidas pelos alunos.

Nesse viés, a reorganização curricular nortearia a gravação de teleaulas e, ao passo que os discentes acompanhariam as mesmas via transmissão televisiva, enquanto que os docentes elaborariam as atividades norteadas pelas mesmas, postando-as na plataforma, retirando-se, assim, o protagonismo de seu trabalho e das características específicas de cada escola, preconizando a implementação de um currículo único para toda a rede. Tal proposta fora validada pelo Parecer MEC-CNE-CP nº 15, de 6 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, pelas instituições e pelas redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020), que em seu art. 7º, deixa explícito que é atribuição dos sistemas de ensino e instituições das redes privadas, comunitárias e confessionais, a autonomia para regulamentar a reorganização do replanejamento curricular para as instituições a eles vinculadas.

Diante de tantas adversidades e da nova realidade imposta, vivenciou-se a necessidade de se repensar a reorganização do trabalho pedagógico, fortalecendo uma educação integral, democrática e de qualidade, conforme prevista pela SEEDF, por exemplo, no documento intitulado *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]).

As inquietações no campo educacional e os desafios outrora relatados permeavam as escolas. E os desafios na democratização do currículo oficial, que sempre esteve presente no campo educacional, encontravam mais obstáculos, como, por exemplo, o distanciamento físico de docentes e discentes, e a falta de acessibilidade às atividades propostas.

As unidades de educação básica vinculadas às CREs estavam realizando formações *online* via canais do Youtube. Sobre a questão, em 24 de julho de 2021, a UNIEB de Taguatinga empreendeu uma formação com os professores Dr. Francisco Thiago Silva e Dr. Erisevelton Silva Lima, intitulada *Organização do trabalho pedagógico em tempos de pandemia*. Ali, Silva (2020a) fez apontamentos presentes no artigo de sua autoria e publicado na *Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente*, intitulado *Currículo de Transição: uma saída para a educação pós-pandemia*, que possibilitou muitas reflexões para todos os participantes, motivando a investigação e muitos dos apontamentos registrados na presente pesquisa, sobretudo, a partir do aprimoramento da categoria teórica do “currículo de transição” – tema exaustivamente trabalhado em várias reuniões individuais e coletivas no âmbito do grupo de pesquisa: Currículo e processos formativos liderado por aquele docente universitário.

Nesse viés, segundo dados do UNICEF (2021), 28 mil crianças e jovens não tiveram acesso às escolas no Distrito Federal; muitos estudantes estavam excluídos do processo em virtude das barreiras supramencionadas, infringindo os arts. 205 e 206 da Constituição Federal (CF) de 1988, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 [...] (BRASIL, 1988).

As adversidades presentes suscitaram o surgimento das inquietações que fundamentaram a presente pesquisa, que lançou o seguinte problema de investigação: como está ocorrendo a materialização do currículo na retomada das atividades presenciais após a retomada das atividades presenciais em um CEF em Ceilândia, Distrito Federal?

O CEF daquela RA, que foi o campo de pesquisa empírica investigado, foi cognominado *CEF Ipê de Ceilândia*, visando o anonimato da instituição e dos sujeitos partícipes do processo.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar e compreender a materialização de um possível currículo integrado com vistas à formação multidimensional dos discentes, conforme previsto no *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) da SEEDF, com ênfase no 3º ciclo/Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os seguintes objetivos específicos nortearam as linhas que se seguem:

- Observar quais foram as estratégias utilizadas pelo CEF Ipê de Ceilândia para adequar-se às especificidades do período de retomada das aulas presenciais, a fim de garantir o aprendizado dos alunos;
- Compreender como foram trabalhadas as fragilidades nas aprendizagens dos estudantes;
- e
- Identificar o currículo adotado pelo CEF Ipê de Ceilândia, os referenciais teóricos que sustentaram o mesmo e como se dará a retomada, de fato, das atividades presenciais.

Como pressuposto do problema investigado, elencamos que a materialização do currículo seria possibilitada a partir da possível implementação de projetos interdisciplinares contruídos coletivamente no CEF Ipê de Ceilândia e que evidenciassem a necessidade da adoção de um currículo de transição para o período de transmutação do ensino remoto para o formato híbrido e, posteriormente, para o presencial, sob o desafio do planejamento e da provável materialização de um currículo integrado (SILVA, 2020a; SANTOMÉ, 1998).

A estrutura do presente estudo seguiu, então, a ordem apresentada:

- 1) Capítulo 1: Introdução – breve biografia do autor do trabalho, contextualização, justificativa e objetivos do presente estudo;
- 2) Capítulo 2: Estado do Conhecimento – a pesquisa orientou-se em torno de uma dissertação e de artigos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD), no Google Acadêmico, no Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB-FE) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO);
- 3) Capítulo 3: Metodologia – estruturação dos procedimentos utilizados no decorrer do estudo, objetivando a compreensão em profundidade do contexto pesquisado;
- 4) Capítulo 4: Referencial Teórico – que tratou: da análise histórica dos pareceres, regulamentos, entre outros elementos regulatórios no período inicial da pandemia da COVID-19, além analisar o ensino durante a referida pandemia no CEF Ipê de

Ceilândia; das perspectivas históricas conceituais do currículo, além de um estudo das perspectivas teóricas das teorias do currículo; da análise sobre o currículo integrado e as diversas contribuições dos estudos de Bernstein (1996), Borges (2010, 2014, 2016), Sacristán (2018), Santomé (1998), Silva (2017, 2020a, 2020b), entre outros; do currículo integrado e de um currículo de transição para a retomada das atividades presenciais, como possibilidade de minimizar ou mitigar os desafios evidenciados durante a pandemia da COVID-19; e, da proposta de um curso sobre currículo a ser ofertado aos profissionais da educação.

5) Capítulo 5: Considerações Finais.

Nas linhas que se seguem têm-se a exposição da dissertação e dos artigos encontrados na pesquisa aqui empreendida e que tratam do Estado do Conhecimento.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O termo “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte” é definido pelo levantamento de pesquisas acadêmicas em bancos específicos repositórios, objetivando uma aproximação do objeto de estudo a ser desenvolvido, favorecendo uma contribuição inovadora e sem repetição de informações outrora desenvolvidas.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23) assim definem tal procedimento: “Estado do Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre um tema específico”.

Conforme Silva e Borges (2018), pesquisas dessa natureza apresentam informações relacionadas à maneira como cada categoria foi pensada ao longo do tempo – o que torna possível a verificação de quais pontos foram evidenciados, quais são os elementos significativos e quais são elementos que carecem de exploração.

Consoante à Ferreira (2002), tem-se quantidade considerável de pesquisas intituladas “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, que são definidas de cunho bibliográfico. Contudo, convergem ao desafio de levantamento das categorias presentes nas produções acadêmicas via metodologia de caráter inventariante e descritiva na produção acadêmica em torno do tema a ser pesquisado, sob a ótica de categorias levantadas.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) afirmam que a exponencialidade da produção de informações com a pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) foi ainda mais latente em virtude da ausência física de estudantes, professores e gestores das Instituições de Ensino Superior (IESs), acarretando a utilização da *web* como meio de favorecer a interação entre todos os envolvidos no ato educativo. Eles ainda ressaltam que a ciência comunica as suas descobertas via produção científica, e que sendo uma atividade complexa, trabalha-se com a noção de Estado do Conhecimento, objetivando a avaliação da produção.

O Estado do Conhecimento intenta a ampliação da visão em torno dos movimentos da pesquisa conectada ao objeto em desenvolvimento. Possibilita o contato com os movimentos da atualidade e elenca o interesse acadêmico – o que, por sua vez, direciona para a elaboração de novos ângulos para o objeto em estudo, gerando, assim, enriquecimento significativo ao processo de produção do conhecimento científico.

Diante do exposto, o presente labor orientou-se pelo levantamento em torno de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD), no Google Acadêmico, no Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB-FE) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Os termos indutores/as categorias utilizadas para o levantamento das pesquisas empreendidas foram: “currículo integrado”, “aulas remotas”, “currículo de transição”, “retomada das atividades presenciais” e “educação em tempos de pandemia”. Este último fora inserido na tentativa de alargar quantitativamente os trabalhos de pesquisa desenvolvidos. E ainda, mesmo com o acréscimo do novo termo indutor, não foi possível a localização de muitas pesquisas – fato que pode ser associado ao breve espaço temporal entre o início da pandemia da COVID-19 e o tempo real das investigações então empreendidas.

O marco temporal adotado foi das pesquisas desenvolvidas no período 2020-2022, em virtude do surgimento dos primeiros casos da COVID-19 e de sua rápida disseminação, em quantidade avassaladora – o que a intitulou como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O levantamento de pesquisas foi facilitado pela apropriação bibliográfica a respeito do “Estado do Conhecimento” a partir das abordagens de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), e Silva e Borges (2018), e pela realização da pesquisa em bancos de dados ofertado pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE-UnB).

2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A BDTD é um espaço criado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que busca oportunizar o acesso e dar visibilidade e notoriedade às pesquisas desenvolvidas e defendidas nas diversas Instituições de Ensino Superior (IESs) do país.

Inicialmente, foram utilizados como marcadores booleanos “and” e “parênteses”; mas, a busca não foi exitosa. Ao alterar o marcador booleano de “and” para “or”, foi possível identificar 139 pesquisas no repósitório, mas que não dialogavam com objeto de estudo da pesquisa em curso. As investigações voltaram-se, então, para: a integração curricular no Ensino Médio técnico profissionalizante articulado; a importância da integração curricular nos cursos de formação de professores; a transição compreendida como avanço nas etapas da educação básica

e/ou de transição do estudante deficiente intelectual para a vida pós-escolar; e, a integração curricular sob a ótica de disciplinas como, por exemplo, Geografia, Educação Física, Matemática, entre outras. Nesse sentido, apenas uma pesquisa dialogava em parte com o objeto de estudo, exposta no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Dissertação encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Ano	Tipologia	Local	Título	Autora	Orientador
2020	Dissertação	PUC-SP	<i>Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital.</i>	Carolina Gil Santos Wolff	José Fernando de Almeida.

Onde: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Wolff (2020), sua pesquisa buscou analisar a maneira que uma escola de classe média alta da rede privada de São Paulo migrou do ensino presencial para o ensino remoto, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no decorrer da pandemia da COVID-19. Nela, enfatizou-se que o processo foi aligeirado em virtude da necessidade emergencial que se estabeleceu em todo o país e que o processo materializado na instituição pesquisada foi permeado de algumas surpresas, tais como: resistência por parte dos docentes quanto ao uso das TICs; superação de eventuais barreiras, tanto por parte dos discentes, quanto por parte dos docentes; fomentação de trabalho coletivo articulado entre a gestão e os profissionais; entre outras.

Frente à pesquisa empreendida no repositório supramencionado, foi possível perceber uma carência de estudos vinculados ao objeto em questão, sendo possível depreender que o lapso temporal entre o início da pandemia da COVID-19 e a presente data não tornou possível o desenvolvimento de pesquisas materializados em dissertações e/ou teses.

2.2 Scientific Eletronic Library Online

Trata-se de uma biblioteca virtual de livre acesso, fruto de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com a colaboração do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, também conhecido pelo seu nome original: Biblioteca Regional de Medicina (BIREME). A partir de 2002, obteve

o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Esta busca o desenvolvimento de uma metodologia comum para a elaboração, conservação e propagação de pesquisas científicas em formato eletrônico. Atualmente, conta com a participação de 14 países, com mais duas nações em fase de preparação para ingresso.

Ao empreender a pesquisa fazendo uso dos termos indutores supramencionados, foram localizados 94 trabalhos; mas, ao utilizar o filtro de vincular às Ciências Humanas/Educação, a quantidade obtida foi reduzida para 40 trabalhos.

Faz-se importante salientar que a maior parte das pesquisas estava voltada para a compreensão do acesso discente da educação superior: à *internet* e ao ensino remoto; à formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia da COVID-19 e à crise do capital; aos impactos nos cursos de negócios; ao trabalho remoto; à saúde docente; à greve virtual; à saúde mental dos profissionais da educação e da saúde em tempos de pandemia; à agenda educacional do Banco Mundial (B); e, à violência doméstica.

O Quadro 3, a seguir, apresenta as três pesquisas mais identificadas à presente investigação.

Quadro 3 – Trabalhos na plataforma *Scientific Electronic Library Online*.

Ano	Tipologia	Local	Título	Autores
2022	Artigo	<i>Educ. Soc.</i> , Campinas, SP, v. 43.	(In)subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”.	Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.
2021	Artigo	<i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 46.	Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais.	Nataly Moretzsohn Silveira Simões Lunardi, Andrea Nascimento, Jeff Barbosa de Sousa, Núbia Rafaela Martins da Silva, Teresa Gama Nogueira Pereira e Janaína da Silva Gonçalves Fernandes.
2020	Artigo	<i>Educ. Soc.</i> , Campinas, SP, v. 41.	(RE) organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (IM)possível.	Luana Costa Almeida e Adilson Dalben.

Fonte: Elaboração própria.

Brito (2022), inicialmente, faz problematizações acerca das funções sociais da escola na modernidade, empreendendo uma análise histórica sobre os diferentes significados sociais, políticos e econômicos atribuídos à escola. Ela também evidenciou as noções de tempo e espaço para a organização curricular, buscando compreender os redimensionamentos diante da pandemia da COVID-19. Em um terceiro momento, aborda a noção de currículo como agenciamento, na perspectiva de Deleuze. Por fim, argumenta que, apesar de todas as forças neoliberais que gravitam sobre a escola pública no Brasil, os profissionais que nela atuam são capazes de se reinventarem para minimizarem os impactos.

A metodologia empregada na pesquisa de Lunardi *et al.* (2021) pautou-se na abordagem qualitativa do tipo descritivo exploratório, aportado na perspectiva estrutural da Teoria das Representações Sociais, projetando compreender as representações sociais de pais a respeito das dificuldades e estratégias desenvolvidas no decorrer da oferta das aulas remotas. O estudo em questão se deu com 152 pais de todas as regiões do Brasil, sendo um número mais expressivo dos moradores da grande São Paulo. Aquele artigo apontou como principais dificuldades: problemas com *internet*; administração do tempo; concentração e harmonização do estudo e trabalho; e, descontrole emocional, evidenciou-se, ainda, que os maiores impactos foram sentidos pelas famílias menos favorecidas economicamente. E ainda, identificou que os pais necessitam de mais informações e melhor suporte escolar.

Almeida e Dalben (2020) discutiram sobre os limites e as potencialidades vivenciadas no momento inicial da pandemia da COVID-19 por uma escola pública do Estado do Paraná. Aqueles autores apontaram que houve um aprofundamento, bem como o desvelamento da construção de desigualdades. A escola pesquisada atendeu ao disposto nas regulamentações da Secretaria Estadual de Educação e se organizou para tornar mais efetivo o trabalho desenvolvido, conhecendo e enfrentando as situações vivenciadas e necessárias de atuação nas especificidades individuais e que contribuíram para o fortalecimento do trabalho coletivo.

Diante do exposto, analisando as informações encontradas no repositório pesquisado, foi possível perceber que o quantitativo de pesquisas evidenciadas e próximas ao objeto de estudo das linhas que se seguem é bem reduzido. E ainda, foi possível identificar o desenvolvimento de inúmeras pesquisas relativas à saúde mental em todos os campos, não somente da Educação, mas também da Saúde, bem como muitas pesquisas empreendidas no campo das Ciências Médicas.

2.3 Networked Digital Library of Theses and Dissertations

É um inventário mundial coletivo de teses e dissertações. Trata-se de uma organização internacional financiada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem por objetivo a democratização e preservação de dissertações e teses em meio eletrônico.

Ao empreender o levantamento fazendo uso dos termos indutores supramencionados, foram localizadas 218 pesquisas, mas que não apresentavam relação com o objeto em estudo. Estas tratavam de questões referentes à educação superior, à formação de professores, à inteligência emocional, entre outros temas no campo educacional.

Após a leitura flutuante das pesquisas evidenciadas, optou-se por particularizar as informações na tentativa de detectar estudos aproximados ao problema em curso na presente pesquisa, com a alteração dos indicadores booleanos de “*or*” para “*and*”, surgindo apenas uma pesquisa que investigou a formação de professores de línguas a partir do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES).

2.4 Google Acadêmico

É um mecanismo virtual de pesquisa que organiza textos da literatura acadêmica. Foi lançado em 2004, e inclui uma vasta gama de revistas e livros *online* revisados por pares, artigos de conferência, pré-impressões, teses e dissertações, resumos, relatórios técnicos e outras literaturas acadêmicas.

Ao empreender a pesquisa avançada com os termos indutores supramencionados, não foram localizadas pesquisas e, ao utilizar o campo frase exata, surgiram 345 pesquisas, entre as quais, um número significativo referente à graduação e ao estágio supervisionado em tempos de pandemia da COVID-19, bem como referentes à educação técnica de Ensino Médio. Nessa toada, têm-se evidente, no Quadro 4, a seguir, cinco pesquisas imediatas ao objeto em estudo nas linhas que se seguem.

Quadro 4 – Trabalhos apresentados no Google Acadêmico.

Ano	Tipologia	Local	Título	Autores
2021	Artigo	<i>Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação</i> , Araraquara, SP, v. 16.	Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam os docentes e a comunidade escolar.	Francisco Thiago Silva e Aurênio Pereira da Silva.
2021	Artigo	<i>Sala 8 – Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação.</i> , [s. l.], v. 1.	Currículo escolar em tempos de pandemia: diálogo entre vivências, saberes e desafios futuros.	Patrícia Cardoso Soares e Patrick Pacheco Catilho Cardoso.
2020	Artigo	<i>Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância</i> , [S. l.],	Aulas remotas em tempos de pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Distrito Federal.	Magalis Bússer Dornelles Schneider.
2020	Artigo	<i>Estudos Avançados</i> , [s. l.], v. 34.	Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.	Bernadete A. Gatti.
2020	Artigo	<i>Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE</i> , [s. l.], v. 28.	A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura.	Márcia de Freitas Vieira e Carlos Manuel Seco da Silva.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o exposto, a pesquisa de Soares e Cardoso (2021) teve por objetivo analisar as ações realizadas e os impactos causados pela pandemia da COVID-19 na rede municipal de ensino de Araçatuba, São Paulo, frente à situação de emergência pública decorrente da epidemia causada pela enfermidade em comento, e sobre as ações futuras necessárias. O estudo se deu entre os meses de março e dezembro de 2020. Aqueles autores afirmaram que um currículo proposto para uma crise sanitária não é o mesmo idealizado para uma situação de ensino presencial, reiterando a necessidade de reconhecimento de um período de transitividade e a importância de uma prática dialógica em todas as fases de idealização do currículo, e defendendo que atividades síncronas reduziram o distanciamento nas relações interpessoais no ambiente escolar, mas que possuem limitações especialmente nas escolas periféricas e escolas

do campo. Eles ainda advogaram a reorganização da estrutura do sistema de ensino (com a adoção de novas políticas, novos espaços digitais, tempos escolares, formação inicial e continuada de professores e gestores, novas formas de avaliação, entre outras ações).

Vieira e Silva (2020) realizaram um estudo reflexivo sobre o atual cenário educacional frente à pandemia causada pelo novo Coronavírus, promovendo, assim, uma revisão de literatura das contribuições das comunidades brasileira e portuguesa sobre os desafios e efeitos da referida pandemia na Educação. Tomando como base as produções publicadas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos repositórios científicos de acesso aberto de Portugal, na SciELO e no Google Escolar, sendo demarcado temporalmente o período março de 2020-julho de 2020, aqueles autores buscaram revelar os desafios vivenciados por alunos e professores, bem como as estratégias adotadas por todos os envolvidos no processo para mitigar os efeitos da transição para o ensino remoto e as perspectivas futuras para educação. Eles anunciaram que o ensino remoto produz mais desigualdade e fragilidades na produção docente, além de maior desestruturação da educação pública, frente às limitações dos entes na formação dos profissionais da educação nos aspectos tangentes à formação tecnológica e à transposição didática do presencial para *online*, associados à falta de infraestrutura, sendo apresentada uma avaliação total dos impactos, retrocessos e progressos na educação, mas que foi um período de muito aprendizado para a comunidade escolar.

Schneider (2020), em sua pesquisa, apresentou as primeiras orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para as unidades escolares da rede pública de ensino de como atuarem no ensino de forma remota durante o período da pandemia do novo Coronavírus. Ela evidenciou que o planejamento foi alicerçado nas bases das aulas presenciais e que não houve menção referente à comunicação dialógica, mas sim, uma prática fundamentada no controle, sustentada nos comunicados unilaterais elaborados pelas unidades escolares – o que contradiz a autonomia do educando na Educação a Distância (EaD).

Aquela autora ratificou que é necessário distanciar-se de práticas pedagógicas tradicionais, sendo importante a observação minuciosa da proposta de uma educação *online* alicerçada nos conceitos de polifonia, interatividade e dialogicidade, e que a educação *online* seria uma excelente oportunidade de deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo.

Apesar das cicatrizes provocadas pela pandemia da COVID-19, Silva e Silva (2021) reiteraram as vitórias no campo educacional, bem como os frutos amargos oriundos do neoliberalismo. Aqueles autores defenderam que o modelo de ensino remoto não é o ideal, mas é uma das únicas possibilidades para o momento vivenciado. E ainda, reconheceram os empecilhos e as dificuldades existentes no ensino remoto e a necessidade que o retorno presencial deve ser pensado de modo a superar as desigualdades provocadas no período pandêmico. Por fim, eles sustentaram que ao estabelecer um currículo de transição para o retorno presencial das aulas, tem-se o fortalecimento do vínculo estudantil com todo o processo educacional, evocando a categoria do “currículo de transição” como possível saída para a retomada das atividades de ensino.

Gatti (2020) abordou a gestão educacional no que tange ao distanciamento social provocado pela COVID-19 e suas implicações na educação. Ela evidenciou a necessidade de reconfiguração das relações da gestão pública e privada no tangenciamento das desigualdades sociais, apontando um cenário traumático na educação com o ensino remoto, que teve seu acesso limitado a determinada parcela da sociedade – fator que torna essencial a necessidade de relacionar aspectos socioemocionais do processo de isolamento e no retorno presencial, identificando as necessidades de aprendizagem de estudantes com e sem acesso às ferramentas tecnológicas. Sobre estas últimas, aquela autora defendeu a necessidade de formação docente para o ensino remoto e uso de mídias.

Para os próximos anos, Gatti (2020) reiterou que o ensino híbrido estará presente nas escolas, mesmo com a retomada das atividades presenciais, e que as mudanças de rotina no trabalho, no estudo e em todos os campos, nesses tempos de isolamento, ocasionou o repensar dos hábitos arraigados, sendo estabelecido um exercício de paciência contínua. Ela também observou que a educação “entrou ao vivo” na vida dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e jovens, sendo fator preponderante para o questionamento das convicções e dos confrontos relacionados aos sentidos e ao significado da formação das gerações futuras, e para o repensar da educação fragmentária e de caráter exclusivamente cognitivo, não desconsiderando o que foi vivido no período pandêmico.

2.5 Repositório Institucional da Universidade de Brasília

O Repositório Institucional da UnB tem por objetivo reunir as pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito da própria instituição. É um banco de dados de gestão e disseminação, sendo um importante mecanismo de democratização e preservação do patrimônio científico

educacional. Sua presença é possível por meio de um serviço de excelência prestado pela BCE-UnB.

Ao realizar a pesquisa com os termos indutores utilizados nos bancos repositórios supramencionados e com os marcadores booleanos “*or*”, foram identificados 25 trabalhos que, em grande parte, não dialogavam com a questão central da presente pesquisa. De fato, surgiram pesquisas relacionadas: à educação superior na pandemia da COVID-19; à curricularização da extensão; ao ensino de Música na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal; ao ensino de História em tempos de pandemia da COVID-19; à adoção de medidas de enfrentamento à COVID-19; e, dois artigos próximos ao objeto de estudo, listados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Trabalhos apresentados no Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Ano	Tipologia	Local	Título	Autores
2020	Artigo	<i>Revista Com Censo</i> , [s. l.], v. 7.	Comunicação escolar em tempos de pandemia	Yuri Soares Franco, Fernando Oliveira Paulino, Milena dos Santos Marra, Jairo Faria Guedes Coelho e Fernando Molina.
2020	Artigo	<i>Revista Com Censo</i> , [s. l.], v. 7.	O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação	Leonardo Ferreira Farias da Cunha, Alcineia de Souza Silva e Aurênio Pereira da Silva.

Fonte: Elaboração própria.

Cunha, Silva e Silva (2020) discutiram sobre o direito constitucional de acesso à educação e a respectiva qualidade a partir da organização do trabalho escolar das Secretarias de Estado de Educação no período da pandemia da COVID-19. Foi adotada a pesquisa documental para análise dos/as: do Parecer nº 5, de 30 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CP-CNE-MEC); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988); das páginas eletrônicas do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC.BR); entre outras.

O trabalho de Cunha, Silva e Silva (2020) foi estruturado em duas sessões, que discutiram a organização do trabalho pedagógico das escolas de cada Unidade da Federação (UF) no decorrer da pandemia da COVID-19, discutindo criticamente o Parecer MEC-CNE-CP nº 05/2020, e os impasses enfrentados no novo formato escolar. Aqueles autores concluíram que o ensino remoto é excludente e intensificou a redução da qualidade e a desigualdade na rede pública de ensino.

Franco *et al.* (2020) desenvolveram uma pesquisa sobre como se deu a comunicação escolar durante a pandemia da COVID-19 em três escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal, adotando como procedimento metodológico entrevistas com professores daquelas unidades escolares. Eles evidenciaram que os instrumentos mais utilizados, seja no espaço interno da escola, seja no espaço externo à escola, foram os aplicativos WhatsApp, Instagram e Facebook. A partir dos dados levantados, aqueles pesquisadores ampliaram o olhar para as instituições educacionais brasileiras e de outros países, buscando verificar se a comunicação escolar seguia a mesma lógica das escolas do Distrito Federal. Com base nas informações obtidas, eles organizaram oficinas com professores, fornecendo capacitações relacionadas ao uso das TICs no espaço escolar. Por fim, eles apontaram a necessidade da manutenção das atividades de formação para professores, gestores e estudantes, de modo contínuo, com temas relacionados à ética de comunicação, à educação, ao acesso à informação e à mobilização social.

Diante do exposto, após a realização de uma análise detalhada relacionada aos estudos identificados via levantamento em bancos de dados repositórios, foi possível perceber uma miscelânea de conceitos referentes à EaD, ao ensino híbrido, ao ensino remoto, sendo tais conceitos abordados no referencial teórico da presente pesquisa, no intento de melhor definir os aspectos que os distinguem.

De fato, as pesquisas observadas tratam da importância de repensar as atividades propostas para o período pandêmico, mas apenas duas empreenderam uma análise da importância do currículo, sendo uma na defesa de ressignificar e, a outra, com um olhar contextualizado. Uma das pesquisas ainda se ancora sob à égide das bases epistemológicas de Deleuze, que pertence ao grupo de estudos da teoria pós-crítica do currículo.

Assim, dos trabalhos desenvolvidos e analisados, seis arquivos evidenciaram as principais barreiras de acesso na transposição do modelo presencial para o remoto, sendo possível elencar: a falta de acesso dos estudantes aos aparelhos tecnológicos e à *internet*; a resistência dos educadores em relação à utilização das TICs; e, a desigualdade produzida pelo ensino remoto, acarretando em maior desestruturação da educação pública.

Ainda foi possível perceber algum quantitativo de pesquisas vinculadas à saúde emocional e às Ciências Médicas, mas que não foram evidenciadas e tampouco tratadas nas linhas que se seguem, pelo fato de muito se distanciarem do objeto de estudo supramencionado. Também foi possível depreender que a ausência de pesquisas tipificadas (teses e/ou dissertações) se dá devido ao lapso temporal diminuto entre o surgimento da pandemia da COVID-19 e o tempo presente.

As pesquisas desenvolvidas deram ênfase à transposição do ensino presencial para o ensino remoto, empreendidas em escolas de outras Unidades da Federação, destacando as aulas remotas no momento pandêmico em comento. Aqui vale destacar que, uma pesquisa foi desenvolvida em 2020, na rede pública de ensino do Distrito Federal, cuja ênfase se deu no fato de que não houve amplo diálogo com a comunidade escolar, sendo apenas estabelecidos comunicados unilaterais elaborados pelas unidades escolares públicas do Distrito Federal. Nesse âmbito, Scheneider (2020) ratificou o ensino *online* como uma excelente oportunidade de deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo.

Outra investigação foi desenvolvida na rede pública de ensino do Distrito Federal com docentes e comunidade escolar, respaldando-se os desafios e as vitórias com base na teoria crítica do currículo, sendo necessário um planejamento que leve em conta a adoção de um currículo de transição pensado para a retomada das atividades presenciais.

A partir dos dados capturados em todos os repositórios investigados, foi possível inferir que o terreno a ser investigado é fértil e com poucas reflexões, sobretudo, no que diz respeito à tentativa de união entre as duas categorias que dão título a essa investigação: o “currículo de transição” e o “currículo integrado”, fortalecendo a necessidade de desenvolvimento da abordagem de estudo defendida no percurso em questão.

Outro aspecto que diferenciará o estudo apresentado dos demais é a questão da ampliação dos temas nos períodos do ensino remoto, do ensino híbrido e da retomada das atividades presenciais em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na Região Administrativa de Ceilândia (RA IX), Distrito Federal. Nesse viés, as pesquisas existentes até o momento se limitaram ao ensino remoto, até mesmo em virtude de ser o modelo de ensino adotado no período em que desenvolveram os estudos supramencionados.

Em suma, a presente pesquisa não tenciona o esgotamento temático, mas flexiona-se a investigar o *locus* escolar no que se refere às visões curriculares no ambiente escolar de todos os sujeitos que dele se constituem e de compreender o processo de retomada das atividades presenciais e como utilizar o currículo para minimizar os impactos na aprendizagem dos discentes na realidade a ser investigada.

Os futuros trabalhos terão como possibilidade observar quais propostas curriculares foram adotadas para mitigar os problemas potencializados pela pandemia da COVID-19, as metodologias utilizadas e os reflexos positivos e negativos dos impactos da tomada ou ausência de ações.

O capítulo a seguir trata do percurso metodológico aqui trilhado, cujo objetivo foi conhecer em profundidade o ambiente pesquisado.

3 METODOLOGIA

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), o processo de construção do conhecimento científico é um percurso que objetiva a investigação de respostas. Nesse ínterim, a pesquisa científica tem a finalidade de construir dilucidações sobre a realidade, tornando possível a construção de explicações da realidade, preenchendo lacunas de um determinado momento histórico ou questionar e colocar em xeque as informações disponíveis a respeito do problema a ser pesquisado.

A construção de uma produção científica relaciona-se com o(s) pesquisador(es) que a elabora(m), com as influências da instituição que a abriga, do país e, conseqüentemente, das relações globais. Nesse viés, a presente investigação científica se faz necessária pelo fato de que, segundo Garcia e Brasil (2021), um número expressivo de estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal teve seu direito de acesso à educação negligenciado no momento de aulas e atividades remotas infligidas pela pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19).

Sabe-se, portanto, que, com a retomada das atividades presenciais, as escolas deverão pautar-se na equidade, reorganizando, assim, o trabalho pedagógico, em prol de uma educação pública de qualidade e emancipadora.

Diante do exposto, o presente estudo foi ancorado nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa de abordagem qualitativa, que, conforme Oliveira (2016, p. 41) concebe a “[...] pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Ainda sob a ótica epistemológica de Trivinos (1987, p. 124):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) apresenta cinco características que constituem a pesquisa qualitativa pertinentes para a presente trilha investigativa, quais sejam:

- 1) O ambiente natural, sendo a fonte direta de construção dos dados, e o pesquisador, como o principal instrumento;
- 2) Dados construídos com predominância descritiva;
- 3) Ênfase ao processo em detrimento do produto;
- 4) A significação que os sujeitos participantes dão à tudo que os cercam e que é alvo de atenção pelo pesquisador; e
- 5) A análise de dados, que tende a se constituir em um processo indutivo.

Consoante à Oliveira (2016), a dialética é compreendida como um diálogo que possibilita um estudo em profundidade e que faz o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes e sua relação com a totalidade, objetivando uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo.

Nessa toada, a presente investigação contou como elementos norteadores os pressupostos da abordagem dialética na pesquisa qualitativa, favorecendo uma abordagem de contexto relacionada às questões políticas ideológicas, pedagógicas e sociais que interferem na concepção de organização curricular assumida de modo consciente ou não pelas unidades escolares pesquisadas.

A utilização da abordagem crítica foi importante em virtude de ter favorecido uma análise dialética e também crítica, uma vez que partindo da realidade social concreta, possibilitou uma ampla análise dos vários elementos que influenciaram as relações estabelecidas de maneira dinâmica e histórica.

Diante do exposto, considerou-se que, para maior aproximação com a realidade, tendo em vista uma perspectiva crítica da mesma, a utilização, como recurso metodológico, do estudo de caso, não intencionando uma interpretação completa e acurada, conforme Yin (2005), mas de se fazer uma análise pontual de contexto único de reorganização e materialização de um currículo, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes do *CEF Ipê de Ceilândia*⁸.

Nessa ótica, a realização do estudo de caso não rebaixou a pesquisa e sequer menosprezou o rigor metodológico, como comumente alguns tendem crítica a essa metodologia.

Cada “caso é um caso” e o tratamento das informações devem atentar-se para a especificidade. Assim: “Sob tais circunstâncias, o método de generalização é a generalização

⁸ Nome fictício dado à escola pesquisada.

analítica, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso” (YIN, 2005, p. 55).

A adoção do estudo de caso como percurso metodológico da presente pesquisa justifica-se pelo fato de: o CEF Ipê de Ceilândia ser uma unidade escolar com características específicas únicas e subjetivas; a constituição curricular ser específica em cada unidade escolar, tendo em vista a autonomia pedagógica que lhe é concedida em virtude da gestão democrática; e, atender exclusivamente o 3º ciclo para aprendizagens, que compreende os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Conforme o *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2019), os Centros de Ensino Fundamental (CEFs) são destinados ao atendimento de todo o Ensino Fundamental.

Outro fator que justifica a adoção do estudo de caso é a fato de ser a escola que mais recebe estudantes da Região Administrativa do Sol Nascente/Pôr do Sol (RA XXXII), não possuir pedagogo escolar, além de apresentar considerável rotatividade de servidores.

Faz-se importante saber que o CEF Ipê de Ceilândia está localizado na RA de Ceilândia (RA IX) e atende os estudantes dos setores QNQ⁹ e QNR¹⁰, além de estudantes oriundos da RA XXXII. Ambas as RAs são tipificadas como de extrema vulnerabilidade social, conforme pesquisa divulgada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) e a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação do Distrito Federal (SEDUHDF) em dezembro de 2020 (ROCHA, 2020). Dentre as 33 RAs do Distrito Federal, tais RAs encontram-se entre aquelas com os maiores Índices de Vulnerabilidade Social (IVS)¹¹ (ROCHA, 2020).

A escolha do estudo de caso como aporte metodológico à pesquisa desenvolvida se deu pelo fato de compreender que a materialização de um currículo ocorre de modo pontual e específico em cada unidade escolar, respeitando suas características e necessidades, não desconsiderando o documento norteador – no caso das escolas públicas do Distrito Federal, o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) (modelado de acordo com as especificidades locais de cada escola).

Outro aspecto que foi tomado como referência é o fato de o CEF Ipê de Ceilândia atender somente o 3º ciclo para as aprendizagens, que compreende o bloco I: 6º e 7º anos, e o bloco II: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, que possui um número reduzido de pesquisas e

⁹ Quadra Norte “Q”.

¹⁰ Quadra Norte “R”.

¹¹ É um indicador composto por uma cesta de indicadores simples, que retratam aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do Distrito Federal, desagregados por Regiões Administrativas (RAs).

de formações específicas para professores – fato comprovado, inclusive, na construção do Estado do Conhecimento.

O primeiro percurso trilhado foi o Estado do Conhecimento, visando o aprofundamento dos objetos levantados nas pesquisas consultadas e a identificação de lacunas e até mesmo a ausência de pesquisas. Tal processo de investigação se deu em repositórios de dados digitais científicos do campo educacional, sendo eles: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a *Scientific Electronic Library Online* (ScieELO); a *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD); e, o Google Acadêmico.

Como procedimento metodológico, adotou-se a revisão bibliográfica, visando o aprofundamento no referencial teórico, posto que tal ação subsidiou e propiciou suporte epistemológico às questões relativas às práticas sociais encontradas na pesquisa em campo.

A revisão bibliográfica enfatizou quatro eixos, a saber: 1) Ensino durante a pandemia da COVID-19; 2) Conceituando currículo; 3) Currículo integrado; e, 4) Currículo de “transição” para a retomadas das atividades presenciais. Para tanto, buscou-se aporte nas obras de Borges (2015, 2018, 2020), Freitas (2020), Gatti (2020), Jantsch e Bianchetti (1995), Sacristán (2018), Santomé (1998), Silva (2018, 2019, 2020, 2021, 2022), Silva e Silva (2021), entre outros autores que discorrem as temáticas inventariadas.

Um ulterior procedimento adotado no decorrer da pesquisa foi a análise documental, que possibilitou perceber a distância entre o que está previsto na Proposta Pedagógica e o que, de fato, fora concretizado, bem como um confronto entre a proposta de reorganização curricular proposta pela Secretaria de Estado de Educação dos Distrito Federal (SEEDF) em 2022 e o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]). Sobre a questão, Lüdke e André (1996, p. 38) asseveram: “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Diante do exposto, a análise documental debruçou-se sobre os documentos oficiais apontados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Análise de documentos.

Documento	Ano(s)	Eixos de Análise
<i>Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos.</i>	[2014].	Identificar as teorias que fundamentam o currículo em movimento da SEEDF e se tais teorias dialogam com a formação integral tencionada no documento.
<i>Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais.</i>	2018.	Identificar as teorias que fundamentam o currículo em movimento da SEEDF e se tais teorias dialogam com a formação integral tencionada no documento.
<i>Projeto Político Pedagógico</i>	2021 e 2022b.	Compreender a historicidade e os projetos pedagógicos desenvolvidos, bem como antecipar um panorama inicial dos desafios enfrentados durante a pandemia do novo Coronavírus.
<i>Minuta: organização curricular: Ensino Fundamental: 3º Ciclo – Anos Finais.</i>	2022c	Análise da justificativa do documento, bem como da proposta curricular.

Onde: SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fonte: Elaboração própria.

A construção dos dados empíricos foi possibilitada em virtude de autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), datada em 8 de dezembro de 2021. Ainda no mesmo período, empreendeu-se contato com a equipe pedagógica da escola, a fim de informar o deferimento da solicitação da pesquisa e agendar as primeiras ações junto à instituição de ensino alvo da empreitada, sendo definidas para fevereiro de 2022 – momento em que se daria a semana pedagógica.

As observações das reuniões pedagógicas referentes às discussões em torno da reorganização curricular foram adotadas como um dos procedimentos e norteada conforme Apêndice E. De fato, a utilização da observação como procedimento complementar possibilitou compreender e tirar o máximo possível de abstrações via contato direto com o objeto de pesquisa, sendo um instrumento de coleta de dados. Sobre a questão, em conformidade ao pensamento de Lüdke e André (1986, p. 25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Gil (1994) evidencia o quanto a utilização da observação possibilita clarificar os fatos da maneira como são verificados, ou seja, de forma direta, não havendo entremeio, sendo um dos principais proveitos, quando comparada com outros instrumentos de construção de dados empíricos.

Ainda conforme Gil (1994) e Marconi e Lakatos (2003), a observação ostenta benefícios e entraves, quais sejam:

- Benefícios: contato direto e satisfatório, que possibilita o estudo variado e amplo dos fenômenos, além da coleta de dados sobre as diversas variantes no campo a ser pesquisado; e
- Entraves: a presença do pesquisador pode provocar modificações nos comportamentos dos participantes da pesquisa – fator que pode dificultar a construção dos dados, ao passo que algumas informações podem ficar inacessíveis ao pesquisador.

Nessa toada, não foi possível empreender a observação no CEF Ipê de Ceilândia durante a Semana Pedagógica de 2022, em virtude do quantitativo reduzido de professores efetivos, sendo que o planejamento pedagógico teve início somente na última semana de fevereiro, conforme relatado pela supervisora; e, mesmo tendo passado mais de uma semana do início das aulas, a equipe de professores ainda se encontrava em formação, devido ao atraso na contratação de professores temporários da SEEDF. Por conseguinte, foram realizadas cinco observações de momentos dedicados ao planejamento curricular e à organização da dinâmica escolar, totalizando 12 horas de observação.

Como procedimento complementar, a entrevista semiestruturada foi aqui adotada pelo fato de ser uma técnica metodológica com vasta utilização nas pesquisas sociais e pertinente para a realidade investigativa. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a entrevista semiestruturada possibilita a exploração ampliada das questões – fator essencial para a compreensão dos pontos de vistas e das experiências dos entrevistados.

No entender de Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas se deram com quatro professores (vide Apêndice C). A escolha desse quantitativo de entrevistados se deu porque, em alguns momentos, estes apresentaram alguma resistência em fornecer as devolutivas dos dados a serem levantados. E ainda, a seleção de tais profissionais se deu em virtude da compreensão de constituírem os

principais responsáveis pelo planejamento, materialização e democratização do currículo e pelo fato da implementação de ações pedagógicas serem únicas em cada ambiente escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no mês de abril de 2022, após agendamento individual com os docentes, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndice F) e seguindo o roteiro de entrevista semiestruturada (vide Apêndice C). No Quadro 7, a seguir, tem-se a identificação dos professores entrevistados por números, a fim de garantir a preservação da identidade dos sujeitos constituintes da pesquisa.

Quadro 7 – Professores entrevistados.

Professor	Disciplina	Tempo de Magistério	Carga Horária	Atuou no CEF Ipê de Ceilândia em 2021
01	Ciências Naturais	6 anos	40 horas	Sim
02	Educação Física	1 ano	40 horas	Não
03	Ciências Naturais	2 anos	40 horas	Sim
04	Matemática	3 anos	40 horas	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Outro procedimento adotado no decorrer da pesquisa foram os questionários. Conguente à Parasuranam (1991), o questionário é um agrupamento de questões objetivando fornecer dados essenciais para o alcance dos objetivos do projeto de pesquisa, exercendo um papel ímpar na pesquisa científica.

Para Yaremko *et al.* (1986), o questionário não é um instrumento de testagem da habilidade do questionado, mas tem o propósito de verificar posicionamentos, opiniões e interesses, além de aspectos relativos à personalidade e biografia.

No presente estudo, a adoção do questionário (vide Apêndice D) como procedimento metodológico apontou as percepções dos professores frente ao currículo pensado e materializado via ações pedagógicas previstas pelo CEF Ipê de Ceilândia, além de favorecer a compreensão dos mesmos a respeito das finalidades educacionais, da adoção das práticas pensadas pela escola e de compreender a existência do sentimento de pertencimento dos participantes do processo de tomadas de decisões.

Os questionários foram disponibilizados aos professores via plataforma digital *Google Forms* (vide Apêndice D) e remetido via aplicativo WhatsApp, conforme acordado com cada profissional participante da pesquisa. Nesse sentido, dos dez questionários remetidos, apenas três foram devolvidos ao pesquisador, mesmo depois de reiteradas solicitações e visitas à Unidade

escolar em comento. No Quadro 8, a seguir, tem-se a caracterização dos professores que participaram da pesquisa, sendo numerados de 05 à 07 (em continuidade à numeração iniciada com as entrevistas), tencionando a preservação dos dados pessoais.

Quadro 8 – Professores que responderam aos questionários *online*.

Professor	Disciplina	Tempo de Magistério	Carga Horária	Atuou no CEF Ipê de Ceilândia em 2021
05	Língua Portuguesa	7 anos	40 horas	Sim
06	História	7 anos	40 horas	Sim
07	Língua Portuguesa	10 anos	40 horas	Não

Fonte: Elaboração própria.

Além das duas devolutivas dos questionários disponibilizados, o presente estudo obteve mais duas colaborações por parte das Supervisoras, que diante da quantidade significativa de trabalho, optaram por respondê-lo em detrimento da entrevista semiestruturada. As supervisoras foram chamadas de 01 e 02.

Quadro 9 – Supervisoras que responderam aos questionários.

Professor	Disciplina	Tempo de Magistério	Carga Horária	Atuou no CEF Ipê de Ceilândia em 2021
01	Língua Portuguesa	22 anos	40 horas	Sim
02	História	17 anos	40 horas	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Frente à quantidade de dados construídos e na tentativa de ampliar a possibilidade de maior participação, foi disponibilizada a versão impressa dos questionários, sendo utilizadas as mesmas informações contidas em Apêndice D. Dessa vez, a adesão foi um pouco mais significativa, sendo possível complementar os dados que constam na presente pesquisa.

Quadro 10 – Professores que responderam aos questionários impressos.

Professor	Disciplina	Tempo de Magistério	Carga Horária	Atuou no CEF Ipê de Ceilândia em 2021
08	Artes	6 meses	40 horas	Não
09	Artes	10 anos	40 horas	Não
10	Educação Física	8 anos	40 horas	Não
11	Ciências Naturais	12 anos	40 horas	Sim
12	Matemática	5 anos	40 horas	Não
13	Geografia	12 anos	40 horas	Sim
14	Língua Portuguesa	10 anos	40 horas	Não

Fonte: Elaboração própria.

Na construção dos dados ainda foi possível obter a participação de um Coordenador Pedagógico, contribuindo com o questionário impresso.

Quadro 11 – Coordenador que respondeu ao questionário impresso.

Professor	Disciplina	Tempo de Magistério	Carga Horária	Atuou no CEF Ipê de Ceilândia em 2021
01	História	6 anos	40 horas	Sim

Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações levantadas via documental, entrevistas e questionários, adotou-se a análise de conteúdo, partindo das bases epistemológicas de Bardin (2011, p. 15), que a define como sendo “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada nas pesquisas de abordagem qualitativa porque possibilita compreender, em profundidade, o contexto pesquisado, identificando os inúmeros sentidos das entrevistas e dos questionários, interpretando, assim, as informações produzidas na pesquisa empírica. É um importante instrumento por possibilitar a análise mediante a riqueza de detalhes, oportunizando que sejam explicitados sentidos que nem sempre são visíveis, além de possibilitar a análise quantitativa e qualitativa sob enfoques diversificados – o que favorece a construção de uma síntese de forma profunda.

A análise de conteúdo seguiu os três passos de organização de análise dos dados, previstos por Bardin (2011), quais sejam:

- 1) Pré-análise: tem-se a possibilidade da compreensão da necessidade de levantamento de mais dados ou não, além de avaliar o que, de fato, traz elementos conectados ao problema da pesquisa, sendo a fase da organização dos dados construídos.

Na fase da pré-análise da presente pesquisa empreendeu-se uma organização inicial tencionando a identificação de aspectos relacionados ao objeto da pesquisa. Assim, os dados foram organizados e construídos a partir da transcrição das entrevistas e da posterior leitura flutuante das mesmas e dos questionários realizados com os sujeitos participantes.

Para Bardin (2011), nesta fase, é preciso efetivar:

- Uma leitura flutuante do material, objetivando compreender do que se trata;
- A escolha dos documentos que serão analisados ou a seleção dos documentos que foram coletados para a análise;
- A constituição do *corpus* via exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- A formulação de hipóteses e objetivos; e
- A preparação do material.

- 2) Exploração do material: compreende as fases de codificação e categorização do material. Na fase da codificação empreendeu-se o recorte das unidades de registro, que levou em consideração a palavra e o tema. A fase de recorte de contexto levou em consideração a pertinência, a enumeração e a frequência. Aqui se deu a composição das categorias e das unidades de registro, constituídas a partir da quantificação que se deu na construção dos dados e na relação estabelecida com o ensino durante a pandemia – currículo integrado e currículo de transição.

Após a codificação das informações, a categorização seguiu os critérios de semântica, lexical e expressivo.

- 3) Tratamento dos resultados e inferências: tratamento dos resultados obtidos pela categorização fazendo uso da inferência e da interpretação dos dados que consistiram

na análise, promovendo a aproximação e a compreensão do fenômeno estudado a partir da ótica crítica em pesquisas qualitativas.

O Quadro 12, a seguir, evidencia um roteiro para a análise de conteúdo muito importante para o processo de construção das categorias, a partir dos eixos da pesquisa e com base nas unidades de registro:

Quadro 12 – Eixos da pesquisa.

Currículo		Currículo Integrado	
Categorias	Quantitativo de Ocorrências	Categorias	Quantitativo de Ocorrências
Lista de conteúdos; Grade; Pedagogia Histórico-Crítica; e Teoria crítica dos conteúdos.	07	Interdisciplinar Formação integral Não conhecem	06
Ensino Remoto			
Categorias	Quantitativo de Ocorrências	Categorias	Quantitativo de Ocorrências
Falta de equipamentos; Ausência de acesso à <i>internet</i> e às aulas; Baixa participação dos estudantes; Indisciplina; e Lacunas na aprendizagem.	09	Desconhecimento	09
Unidades de Registro			
Pandemia; Pedagogia Histórico-Crítica; Interdisciplinaridade; e Formação integral.			

(continua)

Quadro 12 – Eixos da pesquisa.

Unidades de significação a partir dos pressupostos teóricos
<p>Os documentos legais, apesar de defenderem a retomada das atividades escolares, não demonstram mecanismos que possibilitem a acessibilidades dos estudantes;</p> <p>Reconhecimento dos educadores quanto à carência na formação referente às tecnologias educacionais; e</p> <p>A perspectiva de currículo assumida nos relatos dos educadores não dialoga com a perspectiva defendida no <i>Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos</i> (DISTRITO FEDERAL, [2014]) e no <i>Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais</i> (DISTRITO FEDERAL, 2018).</p>

(conclusão)

Fonte: Elaboração própria.

Aportada sob uma ótica qualitativa crítica, a presente pesquisa evidenciou a constituição da perspectiva de um currículo que, de fato, contemplasse as aprendizagens dos estudantes, que foram muito prejudicadas no período pandêmico em comento, sem deixar de considerar o fato de que as lacunas na aprendizagem sempre se fizeram presentes no ensino presencial, mas que foram alargadas no período pandêmico.

Compreender o movimento real das relações estabelecidas em sala de aula é ação intimamente ligada à consciência da práxis, sobretudo, na ótica de Vásquez (1977), como atividade material do homem que transforma, de modo consciente e intencional, o mundo natural e social, para fazer dele um mundo humano. E ainda, ancorando-se na perspectiva pedagógica, o professor tem papel fundamental no auxílio à formação dos estudantes, objetivando o diálogo entre o real vivenciado e os conteúdos estudados.

Diante do exposto, as categorias descritas no Quadro 12 foram aqui diluídas no referencial teórico e estão presentes em mais de um dos eixos da pesquisa, conforme o que se segue:

- Eixo 1 – Ensino durante a pandemia da COVID-19 – categorias: falta de equipamentos, lacunas na aprendizagem, baixa participação dos estudantes e indisciplina.
- Eixo 2 – Conceituando currículo – categorias: lista de conteúdos, grade, Pedagogia Histórico-Crítica, teoria crítica dos conteúdos, não conhecem.
- Eixo 3 – Currículo integrado – categorias: interdisciplinar, formação integral, não conhecem.
- Eixo 4 – Currículo integrado e currículo de transição para a retomada das atividades presenciais: não conhecem.

3.1 Caracterização da escola CEF Ipê de Ceilândia

O CEF Ipê de Ceilândia é uma unidade da rede pública de ensino do Distrito Federal inaugurada em 10 de agosto de 2009, com o objetivo de atender a comunidade escolar dos setores QNQ e QNR (da RA IX – Ceilândia) e do então Setor de Chácaras no Sol Nascente (atual RA XXXII – Sol Nascente/Pôr do Sol).

A referida unidade escolar está situada em uma região que convive com diversos conflitos sociais, quais sejam: saneamento básico precário, sistema de transporte falho, ausência de hospital nas proximidades e poucas opções de lazer ou atividades diferenciadas para a comunidade.

Atualmente, aquela escola atende cerca de 1.481 alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, totalizando 48 turmas. Na Tabela 1, a seguir, têm-se os dados de caracterização física da referida unidade escolar.

Tabela 1 – Caracterização física do CEF Ipê de Ceilândia – período 2021-2022

Espaço	Quantitativo
Salas de Aula	24
Sala de Leitura	01
Sala dos Professores	01
Secretaria	01
Direção	01
Cantina	01
Depósito	01
Banheiro Feminino	02
Banheiro Masculino	02
Banheiro dos Funcionários	02
Sala de Coordenação	01
Copa	01
Sala do SOE	01
Sala de Recursos	01
Sala de Ciências	01
Sala de Artes	01
Sala de Informática	01

Fonte: Distrito Federal (2021, 2022b).

Diante do exposto, a análise da infraestrutura física do CEF Ipê de Ceilândia se faz necessária pelo fato de manter relação direta com os desempenhos dos estudantes. Oliveira e Soares (2012), por exemplo, fazendo uso de dados dos Censos Escolares 2007-2010, abordaram os determinantes da repetência entre os estudantes do Ensino Fundamental, evidenciando que os alunos matriculados em escolas com melhores infraestruturas tendem a reprovar menos.

De fato, a unidade escolar partícipe da presente pesquisa conta com 24 salas de aula, sendo que o prédio foi construído com tijolos de concreto, cujas paredes não foram rebocadas. As janelas são do tipo residenciais – o que impossibilita uma adequada ventilação. A sala dos professores é pequena e não comporta o quantitativo total de docentes, sendo necessária a divisão do grupo por turno para o uso de tal espaço, bem como da sala de coordenação pedagógica, faltando espaço físico adequado para o desenvolvimento de suas atividades. Tem-se ainda a ausência de equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras) para auxiliar o planejamento das atividades dos docentes.

Ali também foi possível perceber que a quantidade de banheiros para os estudantes é insuficiente, sendo mais de 1.400 estudantes matriculados, com média de frequência de mais de 600 estudantes por turno para quatro banheiros, sendo mais de 150 alunos por turno para cada banheiro.

Com base na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021), foi possível observar que o CEF Ipê de Ceilândia, por alguns anos, trabalhou com salas ambientes; mas, em 2018, aquela comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar – órgão colegiado e importante instrumento da gestão democrática do ensino público –, decidiu pela não continuidade da adoção de tal forma de organização em virtude da desorganização nos corredores e dos problemas de acessibilidade dos estudantes com algum tipo de deficiência.

A referida unidade escolar possui ainda laboratório de informática, sala de Artes e Ciências. Mas para qualificar ainda mais tais espaços, seria interessante a atuação exclusiva de profissionais nos mesmos, visando dar maior suporte ao trabalho dos professores regentes – fato que criaria um ambiente temático de acordo com cada aula/conteúdo desenvolvido.

A equipe de profissionais do CEF Ipê de Ceilândia demonstra empenho na melhoria nos espaços físicos para melhor atender a comunidade escolar, com base nas seguintes ações: ampliação do telhado; passarela na entrada; jardim na pracinha central, com paisagismo; nova quadra de esportes; criação de sala de multimídia; laboratório de informática equipado; entre outras melhorias. De fato, tem-se ali a falta de espaço adequado para palestras e reuniões com os pais, pois não existe auditório ou espaço algum que comporte a comunidade escolar.

Sobre a quadra de esportes, a falta da cobertura da mesma dificulta o desenvolvimento de qualquer atividade esportiva e/ou em geral no CEF Ipê de Ceilândia, principalmente para os alunos que estudam no turno vespertino.

No intuito de promover uma sensação de segurança ao ambiente escolar, ali foram instaladas mais de 40 câmeras, em prol do monitoramento do que acontece dentro e na entrada da escola, objetivando solucionar alguns casos de indisciplina.

Tabela 2 – Dados de identificação do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.

Funcionário(s)	Quantitativo – ano 2021	Quantitativo – ano 2022
Chefe de Secretaria	01	01
Vigilância terceirizada	04	04
Agente de Vigilância	00	00
Agente de Portaria	00	00
Agente de Copa e Cozinha	01	01
Merendeiros terceirizados	03	03
Auxiliares de Conservação e Limpeza (terceirizados)	14	14
Orientadores Educacionais	02	03
Profissionais da SR	01	01

Onde: SR – Sala de Recursos.

Fonte: Distrito Federal (2021, 2022b).

A partir das informações evidenciadas na Tabela 2, foi possível perceber, no período supramencionado, o aumento de um profissional no quantitativo de pedagogos orientadores educacionais no CEF Ipê de Ceilândia – o que ainda não reverberou em condições de atendimento de todas as demandas da unidade escolar, conforme descrito no *Projeto Político Pedagógico* de 2022:

Hodiernamente nos deparamos com situações de indisciplina grave que, na maioria das vezes, está relacionada a problemas familiares e esse tem sido um desafio para as nossas três orientadores educacionais que se desdobram, porém não conseguem atender a todas as demandas de alunos com problemas familiares e de pais com problemas pessoais que procuram a escola em busca de auxílio (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 9-10).

Também é importante compreender que a escola não será o único pólo irradiador das transformações sociais caso não tenha evidente um amplo projeto de sociedade. Sobre a questão, Tura (2004, p. 19) discorreu: “Marx desprezava, ostensivamente, o discurso daqueles que propunham a educação como atividade capaz de promover por si mesma a transformação necessária da sociedade”.

Em continuação, no CEF Ipê de Ceilândia não existe agente de portaria, ao passo que a falta deste tipo de profissional acarreta em mais uma responsabilidade para a equipe gestora, tendo em vista que a vigilância terceirizada é patrimonial e não de controle de acesso às dependências da escola.

Tabela 3 – Quadro de docentes do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.

Professor(es)	Quantitativo – ano 2021	Quantitativo – ano 2022
Efetivos	25	20
Temporários	32	40
Readaptados	01	01
Coordenadores	04	04
Supervisoras pedagógicas	02	02

Fonte: Distrito Federal (2021, 2022b).

Vale destacar que a rotatividade de profissionais na unidade escolar em questão foi relatada pela Supervisora 02 – o que impossibilitou a realização do planejamento do PPP na Semana Pedagógica de 2022, bem como da reorganização curricular específica da escola (fato que somente pode ser concretizado após a contratação temporária de professores).

De fato, a alta rotatividade de professores no CEF Ipê de Ceilândia foi um elemento que prorrogou a construção do PPP em 2022, mas que não deveria impedir a execução do mesmo. Também é preciso fazer menção ao enorme desafio de constituição identitária da referida unidade escolar frente às mudanças constantes em seu quadro de pessoal – alguns professores, em regime de contratação temporária, retornam à escola, mas não é uma regra devido aos trâmites burocráticos de contratação de pessoal.

A redução no quantitativo de professores efetivos naquela unidade escolar foi de cinco profissionais, em comparação com o ano de 2021, identificando-se o aumento de oito docentes em regime de contratação temporária, em comparação ao mesmo recorte temporal. Tal fato pode estar relacionado à localização geográfica da unidade escolar, que fica distante da residência de parte considerável dos docentes, bem como à garantia da realização de concurso

de remanejamento da carreira Magistério Público no Distrito Federal, realizado anualmente, conforme previsão na Lei nº 5.105, 2013, em seu art. 4º, § 4º, *in verbis*:

Art. 4º O ingresso na carreira magistério Público dá-se, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade:

[...].

§ 4º A mudança de lotação e de exercício dos servidores da carreira magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento, é realizada anualmente, conforme norma específica editada pela Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2013).

O CEF Ipê de Ceilândia ainda evidencia a necessidade de parcerias, objetivando a implementação de projetos interventivos. Elenca-se ali a necessidade de possuir, no quadro profissional, a presença de um pedagogo escolar, que ofereça reforço escolar e alfabetização aos alunos com dificuldades, buscando, assim, a melhoria do desempenho pedagógico. Naquela escola também se percebeu que muitos estudantes chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados de fato – o que é constatado anualmente via avaliações diagnósticas das turmas.

A questão da necessidade da presença de um pedagogo escolar que promova o reforço escolar parece ser algo natural e corriqueiro nas escolas públicas do Distrito Federal, que não contam ainda com a atuação da Equipe Especializada de Apoio de Aprendizagem (EEAA) – de caráter multiprofissional, constituída por profissionais formados em Pedagogia e Psicologia, que têm atribuições definidas no art. 125 do *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, *in verbis*:

Art. 125. São atribuições da EEAA:

I - participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;

II - elaborar o Plano de Ação Anual a ser integrado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;

III - contribuir para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da Unidade Escolar, Salas de Apoio à Aprendizagem - SAA;

IV - participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas;

V - participar das Coordenações Pedagógicas locais, intermediárias e central;

VI - participar, efetivamente, dos Conselhos de Classe, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes;

VII - cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos nas intervenções didático-metodológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem;

VIII - realizar o acompanhamento sistemático, individual ou em pequenos grupos, dos estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização;

IX - orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores que buscam suporte para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes que apresentam dificuldades de escolarização;

- X - realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa com vistas à enturmação adequada e/ou atendimentos complementares;
- XI - realizar estudos de casos, com a participação da Equipe de Apoio, quando houver previsão de mudanças no tipo de enturmação e ou para casos omissos;
- XII - elaborar Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional, Pareceres e outros documentos pertinentes;
- XIII - desenvolver ações junto às famílias, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar, com vistas à coresponsabilização do processo de escolarização dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 58-59).

De fato, o documento supramencionado, em nenhum momento, faz alusão à questão do reforço escolar ou das atividades de alfabetização, mas foca nas questões da aprendizagem e de assessoramento ao trabalho do docente.

Libâneo (2010) ratifica que a presença do pedagogo escolar é uma exigência dos sistemas de ensino e que sua atuação extrapola o âmbito das especificidades do ensino, voltando-se para a definição dos objetivos educacionais, das especificidades do processo de ensino e aprendizagem, e da identificação dos problemas de aprendizagens entre os alunos, possibilitados pela avaliação. O pedagogo escolar contribui, assim, para a coordenação do plano pedagógico da escola, dos planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe dentro de uma perspectiva sistêmica.

Ainda conforme aquele autor, as ações do pedagogo escolar contribuem e tornam-se imprescindíveis para a qualificação do trabalho em sala de aula, na análise dos desafios e na compreensão das situações de ensino, com base nos aportes teóricos disponíveis.

Outro fator também identificado no PPP de 2021 do CEF Ipê de Ceilândia, foi o fato de a escola ter apontado que na maior parte do tempo de sua existência, enfrentou o problema de rotatividade de professores, sendo a questão minimizada entre no período 2013-2018, pois, em 2013, a SEEDF promoveu concurso público para professor, mas que atualmente o número de professores efetivos da rede é insuficiente, acarretando em evidente rotatividade dos profissionais que ali atuam.

Tabela 4 – Quadro de discentes do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.

Ano Escolar	Quantitativo – ano 2021	Quantitativo – ano 2022
6º ano	322	359
7º ano	412	386
8º ano	406	357
9º ano	326	379
Total	1468	1481

Fonte: Distrito Federal (2021, 2022b).

A presente pesquisa também observou o ingresso de 17 estudantes do ano letivo de 2021 para 2022 naquela unidade escolar. De fato, os estudantes ali residentes encontram-se em lares com famílias numerosas que, na maioria dos casos, dependem de auxílios sociais disponibilizados pelo Governo Federal e pelo Governo do Distrito Federal (GDF) (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b). A comunidade reconhece a educação como uma possibilidade de melhoria das condições de vida. Mesmo assim, todos os anos têm-se ali casos de gravidez na adolescência – o que acaba contribuindo para a evasão escolar, pelo fato de as mães terem de cuidar de seus filhos.

A fim de melhor conhecer seu público, o CEF Ipê de Ceilândia promoveu uma pesquisa no ano de 2015. Aproximadamente, 1.000 fizeram a devolutiva da pesquisa, constatando-se que mais de 800 alunos possuem irmãos, sendo que mais da metade destes possuem três irmãos e, dentro deste mesmo público, os quartos nas casas são divididos com outro membro da família e que tais estudantes também cuidam da casa e dos irmãos mais novos; e ainda, enxergam a escola como uma possibilidade de um futuro melhor.

Ali se faz necessária uma educação de tempo integral, que atendesse um número maior de estudantes, uma vez que teriam maior tempo dentro da escola e ficariam protegidos das vulnerabilidades sociais (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b).

Em parte, o CEF Ipê de Ceilândia deixou de ofertar a educação em tempo integral no período 2016-2017, mas, em 2018, voltou a oferta-la para um número reduzido de estudantes, sendo que, por falta de recursos e infraestrutura, não foi possível dar continuidade ao projeto.

Tabela 5 – Movimentação e rendimento escolar do CEF Ipê de Ceilândia – por ano.

Movimentação	Ano				
	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula final	1422	1574	1395	1403	1425
Aprovação	83,2%	88,1%	91,0%	95,3%	90,4%
Reprovação	16,8%	10,7%	5,9%	1,7%	6,1%
Abandono	-	1,2%	3,1%	3,0%	3,5%

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022a).

Ao analisar os dados de aprovação, reprovação e abandono na referida unidade escolar, evidenciados na Tabela 5, foi possível perceber ali algum avanço significativo nos índices, atentando-se para os dados de 2019, onde houve um aumento considerável na taxa de

reprovação – fato que se deu em virtude da adoção dos ciclos para as aprendizagens, pois, a escola vinha em um nível decrescente e, de 2018 para 2019, houve um acréscimo de quase 5% no índice de reprovação (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b).

De fato, a redução dos níveis de reprovação a partir de 2015 tem sido diminuída no CEF Ipê de Ceilândia, em virtude dele não ter se limitado ao número de três disciplinas para que o aluno seja encaminhado para a recuperação final (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b), estando, assim, em desacordo com *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2019), que prevê que o aluno seja encaminhado para a realização das provas finais se estiver de recuperação em até três componentes curriculares, excetuando-se Ensino Religioso e Projetos Interdisciplinares, ofertados na parte diversificada do currículo.

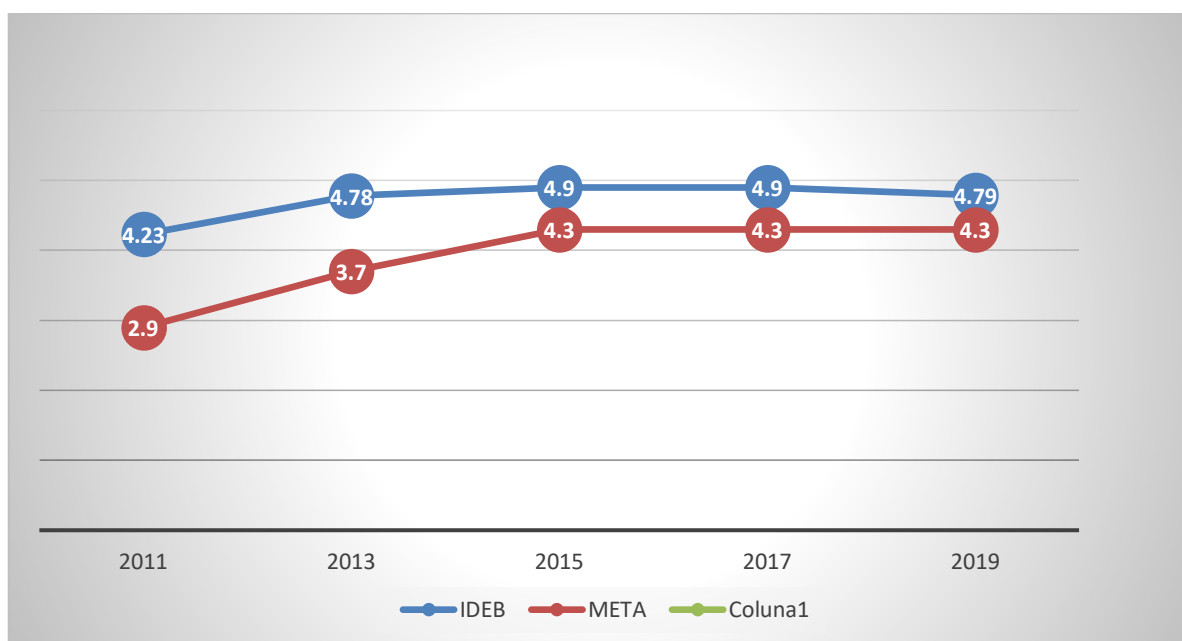


Gráfico 1 – Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do CEF Ipê de Ceilândia.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022a).

A análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono do CEF Ipê de Ceilândia é importante para a presente pesquisa, a fim de compreender se as ações desenvolvidas até o presente momento dialogam com os índices evidenciados, não objetivando uma perspectiva comparativa, mas no intuito de compreender as relações e a organização do trabalho pedagógico e qual valor dado pela unidade escolar à tais índices.

De fato, perceberam-se os avanços da referida unidade escolar no tangente aos indicadores do IDEB. Segundo relatos da Supervisora 02, o CEF Ipê de Ceilândia também havia

alcançado as metas do IDEB em 2019, mas, em 2017, quase não teve nota divulgada em virtude da baixa participação dos estudantes. Pensando nisso, a equipe pedagógica incentivou a participação dos estudantes mediante o sorteio de prêmios. Apesar dos resultados positivos, têm-se ali algumas dificuldades em relação à superação de determinados aspectos, como, por exemplo, leitura e interpretação de textos – o que, no contexto da pandemia da COVID-19, foi algo muito evidenciado e que causou incertezas em relação ao futuro.

Um fator de destaque dentro do PPP (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b) da escola em comento é que, visando a melhoria no IDEB, os professores planejam as aulas tendo por base o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018), devidamente incentivados pela equipe gestora. Mas o que chama atenção é que aquela escola descreve como é feito o planejamento, mas, as ações nesse sentido ainda aparecem de forma tímida em seu PPP.

Seguidamente, tem-se a análise documental dos pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]), da proposta pedagógica do CEF Ipê de Ceilândia e do documento intitulado *Minuta: organização curricular: Ensino Fundamental: 3º Ciclo – Anos Finais* (2022c).

3.2 Análise documental do *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos*

É relevante a análise das bases epistemológicas do currículo da SEEDF, em observância às bases teóricas da análise documental.

Preliminarmente, faz-se necessário considerar a compreensão do conceito de currículo, que é permeado de ideologias e um campo de disputa, conforme assevera Apple (2006, p. 59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Quando se pensa em currículo, é preciso refletir sobre uma percepção histórica que perdurou por muito tempo nas escolas brasileiras: a constituição destas se restringia a uma listagem de conteúdos e habilidades trazidas em uma perspectiva linear e somativa de

conhecimentos que permeiam uma práxis pedagógica conservadora. Tal percepção do currículo é fortalecida pelos mecanismos adotados na formação profissional e pelo modelo reducionista e conservador de educação, que não vislumbram a formação de um sujeito crítico e participativo, ainda presente nas escolas.

Nesse ínterim, o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) pauta-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que enfatizam a educação como possibilidade de transformação social via projeto social amplo e apropriação dos conhecimentos como elemento essencial à transformação social.

O documento em comento aponta alguns passos para a construção do conhecimento, evidenciados na Figura 1, a seguir.



Figura 1 – Processo de construção do conhecimento.

Fonte: Distrito Federal ([2014], p. 34).

Ao analisar o processo de construção do conhecimento, é primordial pensar no papel do professor e à luz de Luckesi (1994, p. 72):

O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Depreende-se que o professor deve possibilitar uma reflexão crítica dos estudantes com vistas a uma formação holística e consciente de seu papel enquanto cidadão e que o ponto de partida da prática educativa deve ser a prática social dos estudantes, que será questionada e possibilitará a ampliação dos conhecimentos e reverberarão em contribuições para a prática social.

A teoria crítica de currículo, conforme Silva (2017), é referenciada a partir do pensamento marxista e da Escola de Frankfurt, que denunciaram e questionaram a neutralidade curricular apregoada pelos defensores da teoria tradicional de currículo, evidenciando que as ideologias e o poder *de per se* estão presentes no processo de elaboração e implementação dos

currículos, e que a emancipação se dá via conscientização coletiva dos sujeitos envolvidos (quando o currículo emerge no espaço escolar).

Silva (2017) elenca as bases da teoria pós-crítica que questiona a modernidade e ancoram-se, principalmente, nas bases pós-colonialista, pós-modernista e pós-estruturalista, que advogam em evidenciar os sujeitos do processo educativo, trazendo à tona as questões (raça, etnia, diversidade etc.) das minorias para o centro do processo.

O *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) sustenta que as bases teóricas que o fundamentam estão alicerçadas em alguns pontos da teoria crítica e em alguns elementos da teoria pós-crítica. Tal fato é questionável em virtude da miscelânea antagônica de conceitos e percepções. Conforme Duarte (2003) e Malachen (2016), a adoção da concepção teórica sob a visão da perspectiva pós-crítica do currículo enfraquece e desvaloriza o conhecimento científico, ou seja, evidencia uma pedagogia que não o valoriza.

Ainda conforme Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), o pós-modernismo – a concepção fundante das teorias pós-críticas – não é uma sucessão linear do modernismo, mas sim, um afastamento que privilegia a heterogeneidade e a diferença, a fragmentação, o descontínuo, o inacabado, e que não define o que é universal, imutável.

O documento em comento, ao não se posicionar integralmente frente a um referencial teórico único, torna-se contraditório, pois não se têm aí bases teóricas dialogantes e sequenciais, mas sim, antagônicas no que tange ao posicionamento frente às questões sociais e pedagógicas na condução do processo educativo. De fato, ao menos na fase prescrita e oficial do referido documento, parece não existir barreiras em assumir as duas frentes epistemológicas; mas, em uma visão integral do modelo de objetivação do campo do currículo empreendida por Sacristán (2018), é possível inferir que pode haver algum enfraquecimento teórico e metodológico em diversos momentos da implantação do próprio currículo, sobretudo, nas fases de modelagem e ação, devido a suposta fragilidade formativa de muitos profissionais da educação responsáveis pelo pleno poder de articulação dessa trama curricular.

Em referência ao ínfimo alinhamento do *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, [s. d.]), foi possível perceber que, de certo modo, o primeiro manteve suas bases epistemológicas fundantes, sendo um elemento de resistência e de subversão à segunda. Consoante à Paula (2020, p. 67):

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), por exemplo, demonstra aparentemente baixo grau de alinhamento à BNCC, pois manteve as concepções teórico-pedagógicas e de currículo da primeira versão do documento de 2014, garantiu a oferta de língua estrangeira em vez de apenas língua inglesa, uma vez que Brasília abriga as embaixadas e, há 45 anos, o sistema público de Centro Interescolar de Línguas (CIL). Além disso, organizou o trabalho pedagógico por objetivos/conteúdos e não por habilidades/competências. Tais opções sinalizam estar a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Conselho de Educação atentos à realidade local e à historicidade do seu documento curricular que remonta os debates iniciados em 2010 pelos profissionais da educação.

Apesar de apresentar o aspecto contraditório no que tange à adoção de aspectos da teoria crítica e pós-crítica de currículo, o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) subverteu-se à BNCC (BRASIL, [s. d.]), sendo considerado um documento que foge à lógica (neo)tecnicista das prescrições nacionais dos últimos tempos, ao menos em sua forma primária normativa.

O documento em comento propõe eixos transversais a serem trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar, a saber: Educação para a Diversidade; Educação para a Cidadania; Educação para a Sustentabilidade; e, Educação em e para os Direitos Humanos (DISTRITO FEDERAL, [2014]). Estes encontram-se entrelaçados, não se limitando a assuntos exclusivos, como, por exemplo, dentro da temática “direitos humanos”, a sustentabilidade está intimamente relacionada, assim como o eixo cidadania (a sustentabilidade é vista não somente dentro de uma ótica ambiental, mas ampliada para uma ótica econômica, política e, inclusive, espiritual).

Dentro da perspectiva de uma formação integral, o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) ainda prevê princípios para tal formação, sendo eles:

- Integralidade: formação do aluno como um todo; o aluno não é somente cognitivo afetivo ou motor, mas deve ser visto e formado de maneira holística.
- Intersetorialização: parceria firmada mediante a criação de políticas públicas no âmbito estatal;
- Diálogo escola-comunidade: a escola torna-se um espaço de legitimação dos saberes comunitários;
- Transversalidade: aceitação de maneiras diferentes de se trabalhar, de modo contextual, coletivo e enriquecedor para o aprofundamento dos eixos estruturantes;
- Trabalho em rede: compreensão da existência de uma rede corresponsável pela formação dos estudantes, a qual não é competência exclusiva do professor e/ou da escola, mas de toda uma rede que compartilha práticas exitosas nos seus diferentes espaços, buscando constituir aprendizagens; e

- Territorialidade: ampliação dos espaços de aprendizagem, compreendendo a cidade como um rico laboratório; o estudante não aprende somente em sala de aula, mas também em todos os espaços sociais.

As linhas que se seguem buscam analisar documentalmente a proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b) do CEF Ipê de Ceilândia, com vistas a compreender a historicidade, os projetos pedagógicos desenvolvidos e a função social daquele espaço.

3.3 Análise documental da proposta pedagógica do CEF Ipê de Ceilândia

A escola em comento referencia o *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018) em vários aspectos de sua proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b), mas não define explicitamente a adoção de uma teoria específica; e ainda, não faz referência às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2013) e tampouco aos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – que discorrem sobre o currículo.

Em relação à BNCC (BRASIL, [s. d.]), a proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b) do CEF Ipê de Ceilândia elenca o que está previsto o *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018), mas não fez menção ao fato de ter sido um fator de resistência da prescrição em ter mantido objetivos e conteúdos no lugar de competências e habilidades – o que não causa estranheza, porque inúmeras pesquisas têm apontado o quanto a BNCC tem provocado, por mais bem delineado que sejam os currículos locais, uma série de intromissões burocráticas, conforme discutidas por Sacristán (2018) e rediscutidas por Silva, Lobo e Barros (2022), que reverbera no fazer pedagógico das instituições de ensino e que são feitas pelos poderosos econômicos da sociedade capitalista, atendendo, por vezes, à lógica de mercado, às ideologias da classe dominante e ao silenciamento das culturas diversas da sociedade.

Silva, Lobo e Barros (2022) evidenciam que as intromissões burocráticas eram definidas anteriormente por “reformas da caneta”, conforme os estudos de Borges e Silva (2016), e que estavam intimamente ligadas à grupos que tinham o poder em suas mãos e que se distanciavam

dos aspectos democráticos, eliminando, assim, o diálogo, e ancorando-se exclusivamente sob o seu ponto de vista ou do grupo o qual representa.

A suspeita diante da realidade investigada, mas, sobretudo, com base nos autores de currículo aqui apresentados, é de que se tem uma lacuna formativa no percurso inicial, e até de caráter contínuo, de muitos docentes sobre as questões atinentes ao campo dos estudos curriculares – o que pode favorecer ao enfraquecimento e até mesmo uma maior ação crítica diante dos instrumentos de ação pública (BNCC, por exemplo), para tecer críticas quando, por exemplo, se opta por estruturar a lógica de ensino em habilidades e competências, se aproximando de um olhar muito mais técnico e meritocrático na responsabilização individual dos sujeitos, com ênfase na igualdade de oportunidades, e não na constituição processual dos resultados (FREITAS, 2012), não caminhando para os objetivos, como é o caso dos “Currículos em Movimento” do Distrito Federal, que, em tese se aproximam de uma visão mais crítica de currículo.

Em relação à concepção de currículo assumida, a proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021, 2022b) do CEF Ipê de Ceilândia ratifica que adota a interdisciplinaridade como um dos eixos epistemológicos citados nos “Currículos em Movimento” do Distrito Federal. Nessa toada, a escola em comento compreende, em seus PPPs, a interdisciplinaridade como sendo concretizada na utilização em uma determinada disciplina de conhecimentos de outras áreas, a fim de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos daquela disciplina em estudo.

Como é costumeiro nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, observa-se que o PPP é um desdobramento dos “Currículos em Movimento”; que é um documento que orienta o trabalho das escolas públicas do Distrito Federal. Nesse sentido, a ausência de uma definição de uma teoria curricular se dá em virtude da carência da abordagem epistemológica das teorias curriculares nas formações iniciais e continuadas, mas com o fortalecimento das ações de formação continuada proposta pela SEEDF, tal desafio pode ser superado.

Ao analisar a proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 10) do CEF Ipê de Ceilândia, um trecho que mereceu atenção especial: “[...] o que gera como consequência um alto índice de violência, consumo e tráfico de drogas e álcool, prostituição, desagregação familiar, crianças vítimas de maus tratos e abusos” – pelo fato de vincularem que toda manifestação de pobreza gera violência, sendo necessário um olhar mais específico e pontual, mediante diagnóstico com elementos numéricos que fundamentem tal afirmativa.

Diante do exposto, a referida unidade escolar apresenta em sua proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2022b) os projetos interdisciplinares e/ou específicos, evidenciados no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Projetos interdisciplinares do CEF Ipê de Ceilândia.

Projeto	Público Alvo	Breve Descrição
Mostra de Ciência e Cultura	Todos os estudantes da escola.	Exposição de trabalhos, pesquisas e apresentações nas diversas áreas do conhecimento, com a ocorrência do projeto em fins do 4º bimestre. Busca despertar o interesse, a curiosidade, as emoções e as manifestações culturais e científicas e proporcionar ao educando aliar as ações de teoria e prática.
Festival de Talentos	Todos os estudantes da escola.	No Dia do Estudante tem-se um evento com apresentações dos alunos nas mais diversas áreas artísticas (teatro, dança, música etc). Busca estimular a criatividade e o desenvolvimento de talentos.
Interclasse	Todos os estudantes da escola.	Competições entre as turmas voltadas ao estímulo das práticas esportivas e à valorização dos esportes coletivos.
Encontro da Família	Todos os estudantes da escola.	Visa proporcionar um momento de festividade para receber a comunidade escolar com atividades diferenciadas e apresentações dos estudantes, no intuito de estreitar os laços entre escola e comunidade.
<i>Halloween</i>	Todos os estudantes da escola.	Atividades relacionadas à cultura e aos costumes importantes da festividade, de origem celta e bastante propagada pelos países que falam a língua inglesa.
Consciência Negra	Todos os estudantes da escola.	Promoção via debates, trabalhos e apresentações artísticas da conscientização e valorização da cultura negra, rumo à superação dos preconceitos.
Reciclagem e Preservação Ambiental	Todos os estudantes da escola.	Gincana com o intuito de conscientizar os alunos da importância da preservação ambiental via reutilização de produtos de origem natural por meio da reciclagem feita a partir da coleta seletiva de materiais.
Carreta da Tecnologia	Dois turmas de 7º ano e duas turmas de 9º ano.	Durante uma semana, tem-se diariamente no espaço aulas de robótica para os estudantes, em dois horários, a fim de promover a inclusão digital.

(continua)

Quadro 13 – Projetos interdisciplinares do CEF Ipê de Ceilândia.

Projeto	Público Alvo	Breve Descrição
Rádio Escolar	Todos os estudantes da escola.	A rádio é utilizada nos horários de intervalo, a fim de promover algum momento de descontração para os estudantes. O grêmio estudantil é responsável pela criação das <i>playlists</i> sugeridas pelas turmas para serem tocadas nos intervalos das aulas. Tal projeto ficou inviabilizado por causa da mudança no funcionamento dos intervalos, que agora se dá um por vez, para evitar um número maior de alunos aglomerados, tendo como meta instalar um sistema de som na quadra, para que possa ser retomado.
Projeto de Transição	Alunos de 6º e 9º anos.	Realizado pela primeira vez, e parcialmente, em 2017. Em 2021, emprederam-se contatos com o CEM, que recebe os estudantes do 9º ano, e com as três ECs que têm o CEF Ipê de Ceilândia como sequencial. Criou-se, então, um grupo no aplicativo WhatsApp, intentando a aproximação das unidades escolares e a promoção de ações coletivas (reuniões com os pais do 5º ano e a criação de um Drive Compartilhado para acompanhar a situação dos alunos do 5º ano) possibilitando, assim, a continuidade ao trabalho executado na escola anterior, ofertando maior atenção aos alunos que mais necessitam de acompanhamento.

(conclusão)

Onde: CEM – Centro de Ensino Médio; EC – Escola Classe.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022b).

Ao analisar as ações que o CEF Ipê de Ceilândia pretende desenvolver no decorrer do ano letivo de 2022, foi possível perceber a inexistência de descrição dos procedimentos, das temáticas e dos objetivos das atividades, ao passo que as mesmas devem ocorrer ao longo do ano letivo.

Ao observar com mais rigor as informações trazidas no Quadro 13, alguns aspectos da proposta pedagógica do CEF Ipê de Ceilândia foram elencados, quais sejam:

No dia do Estudante realiza-se um evento com apresentações dos alunos [...].

Durante uma semana a carreta de tecnologia dará aulas de robótica para os estudantes [...].

Visa proporcionar um momento de festividade para receber a comunidade escolar com atividades diferenciadas e apresentações dos estudantes [...] (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 117-118).

Diante do exposto, foi possível perceber que tais descrições se remetem a dias específicos de realização, comemorações por meio de festividades, apresentações, entre outras ações.

Outro momento que possibilitou uma análise mais profunda da realidade foram as observações empreendidas na referida unidade escolar – momento em que pode ser evidenciado que na fase de constituição do planejamento foi dedicado maior tempo à constituição dos eventos de culminância dos projetos. E um momento que mereceu atenção especial foi a discussão em torno do projeto de Redação, que se desenvolveu especificamente no momento de realização dos estudos (1º bimestre). As discussões destinaram maior tempo aos aspectos finais da produção textual, ao passo que as questões atinentes aos principais desafios apresentados pelos estudantes em anos anteriores e como superá-los tiveram o tempo de discussão reduzido consideravelmente. Aqui vale destacar que o projeto de Redação faz parte da história da escola, compõe os instrumentos avaliativos, mas não foi referenciado em seu PPP (DISTRITO FEDERAL, 2022b).

Frente ao exposto, é possível elencar alguma semelhança na adoção do “currículo festivo”, assim destacado por Silva (2017, p. 24):

a) Currículo festivo: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas. Geralmente seus desdobramentos são oficinas, eventos, palestras, conversas sobre respeito e amor.

De fato, o projeto, sendo norteado por datas comemorativas, tende a cair no esvaziamento de questões muito importantes e que jamais podem ser negligenciadas, e, ao trazer conteúdos despolitizados, ahistóricos e acríticos, ocorre o silenciamento de fenômenos sociais de exclusão (racismo, sexismo, hegemonia cultural e social etc.), impedindo a identificação de forças antagônicas de poder existentes na sociedade brasileira.

A grosso modo, é importante estabelecer as conexões entre as áreas do conhecimento/os eixos estruturantes e os projetos transversais de um PPP, a fim de possibilitar, de fato, uma educação emancipatória e contextualizada, rompendo, assim, com uma lógica pautada no esvaziamento curricular e sem uma discussão aprofundada e sistematizada no contexto escolar.

O conceito definido por Silva (2020a), ainda no primeiro ano da pandemia da COVID-19, consiste em uma perspectiva de repensar as atividades escolares, respeitando suas características locais e regionais e suas potencialidades, visando o movimento curricular de um cenário pandêmico para as atividades didático-pedagógicas materializadas de maneira híbrida

e transitando para o presencial, assumindo uma visão mais ampla e de mudança que assegure a qualidade, evitando, assim, que na retomada das atividades presenciais, o tom de normalidade ofertado durante a pandemia seja, de fato, discutido e ressignificado, e que no decorrer da retomada das atividades presenciais, não se transforme em um momento o qual provoque ainda mais desigualdades de aprendizagem.

3.4 Análise documental da reorganização curricular proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A análise do documento intitulado *Minuta: organização curricular: Ensino Fundamental: 3º Ciclo – Anos Finais (2022c)* foi necessária em virtude de ter sido apresentada no CEF Ipê de Ceilândia em 21 de fevereiro de 2022 – primeiro dia das observações realizadas pela presente pesquisa.

A Supervisora, em Coordenação Pedagógica coletiva com os profissionais daquela escola, tratou sobre a reorganização curricular proposta pela SEEDF e evidenciou a importância das contribuições dos educadores em arquivo existente no *Google Drive*¹², compartilhado com os professores. Ela reiterou que os mesmos tinham até 24 de fevereiro de 2022 para expressarem suas contribuições ao documento e que deveriam fazê-lo com os profissionais da mesma área, para que, após as contribuições individuais, a equipe pedagógica pudesse compilar as informações e enviar as sugestões da escola.

A perspectiva de análise e contribuições ao referido documento elucidadas pelo ambiente escolar, de fato, parece trazer semelhanças ao modelo de trabalho tradicional, disciplinar, favorecendo a fragmentação de conhecimentos/conteúdos e assumindo as características da teoria tradicional de currículo, empreendidas individualmente e sem articulação com os projetos que tal ambiente intenciona desenvolver.

A reorganização curricular foi definida dentro do corpo do documento em comento como contínuo curricular 2020-2021-2022, estruturado em 74 páginas e encaminhado às escolas públicas do Distrito Federal no início do ano letivo de 2022, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), por meio do processo número 000.080.001.663.1/2022-76, para que as unidades escolares pudessem dar suas contribuições para uma implementação posterior no planejamento da unidade escolar.

¹² Plataforma pessoal de armazenamento na nuvem e compartilhamento de arquivos do Google.

O contínuo curricular 2020- 2021- 2022 foi elaborado pela equipe técnico-pedagógica da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, apresentando como intenção o fomento de um planejamento de atividades que desenvolvam conhecimentos específicos existentes na estrutura de conhecimento dos indivíduos, visando ser uma ferramenta de suporte aos gestores, coordenadores e professores, com vistas à adequação curricular.

O documento em comento elucida as situações atípicas enfrentadas no decorrer da pandemia da COVID-19 e que implicou em reorganização das atividades para a docência e para os professores, que tiveram de adquirir repertório para o uso das tecnologias digitais e adaptar as ferramentas da avaliação diagnóstica – base para a preparação das sequências didáticas a serem desenvolvidas.

Ao fazer menção à avaliação diagnóstica, o documento de proposta de reorganização curricular da SEEDF parece apresentar conflitos, uma vez que propõe um movimento de planejamento curricular, mas não apresenta as bases diagnósticas de sua constituição, não citando, em nenhum momento, a participação dos profissionais que estavam em contato direto com os estudantes na sua elaboração, apesar de referenciar que os “Currículos em Movimento” apresentam como característica a capacidade de articulação dos objetivos de aprendizagem, valorizando a autonomia docente, mesmo não apontando como favorecer a autonomia.

Luckesi (2006, p. 81) define a avaliação diagnóstica como “[...] um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” – sendo considerada a etapa inicial e fundamental para o processo de planejamento.

A SEEDF define que a intenção de elaborar a reorganização curricular é a de servir como ferramenta de apoio aos gestores, coordenadores e professores na priorização e adaptação curricular, a fim de possibilitar um olhar que identifique os objetivos essenciais de aprendizagem a serem definidos. Aquela pasta ainda sustenta a necessidade da adoção de estratégias integradas e abrangentes, abandonando o trabalho fragmentado.

A adoção de estratégias/metodologias integradas, de fato, favorece a adoção de um currículo interdisciplinar e globalizado que, conforme Santomé (1998), tem sido utilizado buscando contemplar a compreensão global do conhecimento a partir da compreensão do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento na sua construção. A integração possibilita a unidade, que deve estar presente entre as diversas disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

O documento em comento observa que a intenção é transversalisar os conteúdos de linguagens (Artes e Educação Física) e Ciências Naturais e Humanas (História e Geografia) nas

atividades que explorem a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. É mister entender que a área de linguagens compreende os seguintes componentes curriculares: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, que não podem ser considerados eixos transversais do currículo, pois, os componentes curriculares não podem ser confundidos com eixos transversais.

Outro fator a ser destacado foi o fato de a referida proposta de reorganização curricular ter mantido a linha pontilhada entre os objetivos de aprendizagem, que conforme consta no *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais*:

[...] objetivos e conteúdos dispostos por ano, para viabilizar o trabalho das unidades escolares organizadas em série; mas com traçado pontilhado que os separe dentro do mesmo bloco indicando possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco, o que oportuniza o trabalho das unidades escolares organizadas em ciclos; [...] (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

A perspectiva de progressão para as aprendizagens deve ser encarada como um processo qualitativo e de um currículo que, de fato, ofereça possibilidades de consolidação e concretização de aprendizagens sólidas que favoreçam uma formação ampla dos estudantes. Torna-se necessário, então, focar nas aprendizagens essenciais, não confundindo com currículo mínimo e tampouco reduzindo-o ao estreitamento curricular, mas que esteja em observância às reais necessidades dos sujeitos.

Outro aspecto que merece atenção especial no documento em análise se dá pelo fato de criarem indicadores alfanuméricos para os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular – aspecto semelhante ao previsto na BNCC (BRASIL, [s. d.]). E ainda, o documento não apresentou propostas de sugestões metodológicas, mas somente enfatizou os objetivos de aprendizagem.

O próximo capítulo trata do referencial teórico, que dá sustentabilidade aos eixos estruturantes da presente pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aqui empreitado buscou percorrer os seguintes eixos de pesquisa: ensino durante a pandemia, conceituando currículo, currículo integrado, um currículo integrado e um currículo de transição e produto técnico apresentado.

Torna-se ímpar a importância da contextualização do momento histórico enfrentado, justificando, assim, a adoção da literatura aqui reduzida no que concerne às temáticas referentes às possibilidades de novas formas curriculares após o cenário de pandemia do novo Coronavírus.

4.1 Ensino durante a pandemia do novo Coronavírus

A fim de tratar do ensino durante a pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), faz-se necessário discorrer sobre a contextualização histórica de tal período.

Em 31 de dezembro de 2019, “a Organização Mundial de Saúde foi informada de um surto de pneumonia de causa desconhecida, detectada na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, a sétima maior cidade da China, com 11 milhões de habitantes” (SECURITY MAGAZINE, 2020).

Em 23 de janeiro de 2020, pouco mais de 800 casos de COVID-19 foram confirmados globalmente, incluindo casos em pelo menos vinte regiões da China e nove países/territórios (SECURITY MAGAZINE, 2020).

O vírus que causou o surto foi rapidamente determinado como um novo Coronavírus a partir do sequenciamento genético realizado em janeiro do mesmo ano, mas ainda sem a dimensão da letalidade, bem como das taxas de transmissibilidade e formas de contágio.

Em 30 de janeiro de 2020, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que o surto do novo Coronavírus é uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS; OMS, 2022). A adoção da medida impôs a necessidade de aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade mundial em ações de contenção da propagação do vírus.

Em 11 de março de 2020, a OMS então decretou a pandemia do novo Coronavírus (OPAS; OMS, 2022). Aqui vale destacar que o conceito de pandemia não está relacionado ao quantitativo de casos, mas sim, a um elevado número de pessoas de várias regiões do mundo, afetadas por uma doença contagiosa (OPAS; OMS, 2022).

Em 09 de outubro de 2022, o vírus já havia se espalhado por todas as regiões do planeta e com nível de transmissão altíssimo e com mais de 34,7 milhões de pessoas contaminadas e mais de 687 mil vidas ceifadas nas diversas regiões do Brasil, conforme dados de Our World In Data¹³ e JHU CSSE¹⁴ Covid-19.

A falta de coordenação política nacional, os ataques aos cientistas mundiais e adoção de discursos negacionistas por parte do mandatário do Governo Federal e sua equipe ao invés de criar um clima ameno, fez se instaurar no país uma sensação de descontrole e desmando. No dia 22 de abril de 2020, o país contabilizava 2.906 vítimas fatais e passado um mês o número cresceu exponencialmente para mais de vinte e uma mil vítimas e o governo não externou nenhum pronunciamento, nem mesmo uma palavra sequer de afago às famílias vitimizadas. Instaurou-se no Brasil um movimento de ataque e de obstacularização das ações propostas e tomadas por alguns governadores e prefeitos.

Caponi (2020) analisou que os governadores de diferentes estados do Brasil tentaram adotar medidas de isolamento, mas a falta de coordenação e liderança por parte do governo federal, a falta de diretrizes comuns, o jogo de informações contraditórias fomentaram o enfraquecimento das medidas de isolamento social e mitigaram as possibilidades de controle de proliferação do vírus.

No Brasil, a ausência de uma política nacional de integração de ações e medidas de combate ao novo coronavírus e, ainda com a adoção por parte do Governo Federal de discursos negacionistas, pela defesa de um protocolo de medicamentos sem comprovação científica, com ataques as ações de isolamento social desenvolvidas pelos governos estaduais na tentativa de conter o avanço da doença, a inexistência de testagem em massa e a falta de vagas na rede pública de saúde contribuíram para uma subnotificação dos casos. Mas mesmo diante da subnotificação nos tornamos um dos maiores países afetados pela disseminação do vírus já em maio de 2020, segundo reportagem da BBC intitulada de Brasil: o novo epicentro da pandemia de coronavírus?¹⁵

Ainda conforme Castro (2020, p. 73-74),

Segundo registros da OMS, até meados de 2020 o Brasil foi o segundo país do mundo com a maior quantidade de casos e mortes pelo coronavírus, totalizando, até o final de agosto, aproximadamente 3,8 milhões de casos confirmados e mais de 120 mil óbitos dos 843.927 somados em todo o mundo. Esse cenário epidemiológico

¹³ Our World in Data (OWID) é uma publicação científica online que se concentra em grandes problemas globais, como pobreza, doenças, fome, mudanças climáticas, guerra, riscos existenciais e desigualdade.

¹⁴ O Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas (CSSE) é um coletivo de pesquisa alojado no Departamento de Engenharia Civil e de Sistemas (CaSE) da Universidade Johns Hopkins (JHU)

¹⁵ Disponível em : <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52732620>. Acesso em 10 de out. de 2021.

desastroso – resultante da letalidade do vírus associada às condições históricas de negação de acesso à saúde de grupos particularmente vulnerabilizados, como negros, indígenas e populações periféricas urbanas (Goes; Ramos; Ferreira, 2020; Santos et al., 2020), e ao marcado negacionismo e ineficiência do atual governo (Ortega; Orsini, 2020) – é considerado adequado e necessário pela comunidade científica internacional para a produção rápida e confiável de evidências sobre vacinas contra o coronavírus.

Os cientistas mundiais: infectologistas, biólogos, médicos, sanitaristas e demais pesquisadores estavam debruçados sobre a pesquisa de medidas eficazes de contenção e enfrentamento ao vírus na tentativa de descoberta de uma vacina eficaz contra o coronavírus. Em maio de 2020 as medidas que já apresentavam como aletrantiva de melhor prevenção de controle ao vírus eram: o isolamento social, medidas de higiene, adoção de máscaras, ampliação da rede de atendimento na saúde, além de compra de respiradores e aumento no quantitativo de leitos de Unidade de Terapia Intensiva, mas que não foram objeto de tratativas coletivas nacionalmente.

É imperioso que a ausência de uma Política Nacional ampla de tentativa de controle na disseminação do Coronavírus, com fundamentação científica e adoção de ações uniformes e alinhadas nacionalmente favoreceu com que o Brasil chegasse a se tornar-se o epicentro pandêmico. A declaração presidencial de que estamos em guerra, mas não contra o vírus e sim contra as medidas adotadas em diversos estados, aumentou ainda mais a lacuna e o questionamento das ações de isolamento social defendidas pela OMS e já adotadas em diversos países.

A divulgação em massa de tratamentos sem comprovação científica imperou no Brasil, inclusive com uma falsa tese de tratamento sem comprovação científica e financiada pelo Estado, à exemplo do financiamento de mais de um milhão e meio de reais para o Exército brasileiro produzir a hidroxicoloroquina¹⁶, conforme reportagem do site Repórter do Brasil. A propagação de uma cura falsa por intermédio do uso da cloroquina, medicamento de efeitos colaterais nefastos, colocou a população brasileira como cobaias, ferindo os princípios previstos nos debates realizados em foros de defesa de direitos humanos.

Outro fator que dividiu ainda mais a opinião e a conduta da nação foi a adoção do discurso segregador de “defender a vida” ou “defender a economia”. Caponi (2020) destacou que é necessária a adoção de estratégias de fortalecimento e união de ações pensadas com vistas à conscientização dos riscos da pandemia e na adoção de estratégias socioeconômicas que

¹⁶ Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2020/06/laboratorio-do-exercito-ja-gastou-mais-de-r-15-milhao-para-fabricacao-de-cloroquina-alvo-de-investigacao-do-tcu>. Acesso em 11 de out. de 2020.

auxiliem as populações vulneráveis e que apesar da criação tardia do Auxílio Emergencial de seiscentos reais, é necessário complementar com linhas de apoio financeiro às famílias.

Ao vincularmos e segregarmos as discussões pandêmicas reduzindo-as à dimensão mercadológica e fomentadas por discursos negacionistas, trazemos à tona características que segundo Carmago e Coeli (2020) fundamentam o negacionismo: a) identificação de conspirações; b) uso de falsos experts em detrimento dos casos de renomada comprovação científica; c) seletividade, focalizando em artigos isolados que contrariam o consenso científico (“cherry-picking”); d) criação de expectativas impossíveis para a pesquisa; e 5) uso de deturpações ou falácias lógicas.

A instabilidade dominava o Brasil e a não concordância com as ações do mandatário nacional frente à pandemia, levou a modificações no cargo de Ministro de Estado da Saúde, lançando o protocolo de utilização da hidroxicloroquina, como determinado pelo próprio Bolsonaro.

Na educação não foi diferente e as escolas brasileiras tiveram de enfrentar as adversidades presentes. Em virtude da pandemia, as escolas brasileiras tiveram de suspender as atividades presenciais e decretaram diversas medidas para tentar sanar a realidade inédita de pandemia no século XXI: como antecipação de recesso escolar, férias entre outras ações, inicialmente na falsa impressão de que tudo passaria rapidamente, mas que não fora concretizada. Houve a necessidade de repensar a retomada das atividades escolares, mas as ações articuladas de integração de políticas e propostas educacionais entre os poderes estiveram ausentes no cenário brasileiro.

De acordo com dados da UNESCO, 39 milhões de pessoas deixaram de frequentar a escola, o que representa 81,9% dos alunos da Educação Básica¹⁷. O quantitativo expressivo de estudantes fora do ambiente escolar evidencia a urgência da adoção de medidas para garantir o direito à Educação como direito social previsto no artigo 6º e reafirmado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Dentre as orientações e normatizações proferidas pelo Ministério da Educação e ou Conselho Nacional de Educação, elencaremos algumas:

- Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, mas que tal autorização ficou restrita à Educação Superior, sem mencionar nenhum aspecto referente à Educação Básica.

¹⁷ Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

- Medida Provisória Nº 934 de 01 de abril de 2020 que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Flexibilizou o cumprimento dos duzentos dias letivos para a Educação Básica, desde que seja garantido o cumprimento da carga horária mínima prevista nos artigos 24, inciso I e artigo 31, inciso II da Lei Nº 9394/96.
- Portaria Nº 376 de 3 de abril de 2020 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autorizou as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.
- Parecer Nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de abril de 2020 que elencou orientação quanto a 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.
- Parecer Nº 09/2020 do CNE aprovado em 08 de junho de 2020 e que foi um 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, modificando alguns aspectos do item 2.16, sobre as avaliações e exames no contexto da situação de pandemia, no intuito de esclarecer que seus efeitos não implicam em um empecilho na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- Parecer Nº 11/2020 do CNE aprovado em 7 de julho de 2020 que expôs orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia, evidenciando o trabalho pedagógico inclusive da atendimento educacional especializado e dando ênfase a necessidade de replanejamento curricular para o período de 2020/2021 e a necessidade de formação de professores para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino.
- 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 e altera a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Um aspecto importante a ser observado foi a flexibilização quanto aos dispostos nos artigos 24 e 31 da Lei nº 9394/96 que dizem respeito ao cumprimento dos dias letivos e carga horária mínimas do calendário escolar, e ainda sobre a possibilidade de utilização do ano letivo subsequente para a integralização da carga horária mínima em virtude do estado de calamidade pública e também para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

- Parecer CNE Nº 15/2020 que discorreu sobre 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. Os aspectos enfatizados foram: recomendações e orientações pedagógicas para o planejamento de volta às aulas; Monitoramento, Avaliação e Estratégias de Recuperação; Avaliação Diagnóstica e Formativa; Avaliação Somativa (exames finais); Exames de final de ano (promoção); Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial - os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões pontuais;
- Parecer Nº 16 de 09 de outubro de 2020 que fez um reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP Nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia e imputou às redes de ensino a tomada de providências para promoção ampla de acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais e ainda que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes.
- Parecer Nº 19/2020 que foi um 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 com orientações específicas referentes ao artigo 31 da lei em que autoriza a utilização de atividades não presenciais para o computo da carga horária em virtude da suspensão das atividades presenciais.

A publicação tardia e sem amplo debate desses pareceres nos faz refletir o quão desafiador é dirimir sobre questões relativas a adoção de medidas de retomada das atividades

educacionais frente a extensão territorial brasileira e das disparidades sociais, as quais tornaram-se ainda mais evidentes durante a pandemia.

É muito desafiador diante da postura de autoridades da educação que se eximiram de inúmeras ações e posicionamentos, adotando um caminho contrário: minimizando a pandemia, defendendo a utilização de medicamentos sem comprovação científica e dando atenção à condução de aprovação de reformas no campo educacional a exemplo da Base Nacional de Formação de Professores, dentre outros inúmeros pontos, conforme Castro (2020, p. 75-76):

No seu terceiro pronunciamento sobre a Covid-19, em 24 de março de 2020, Bolsonaro mudou o tom de suas falas oficiais e passou a produzir mais sistematicamente uma narrativa de negação da gravidade do novo coronavírus. Acusando a mídia de espalhar “pânico” e causar “histeria” na população, e chamando governadores e prefeitos de “irresponsáveis” por adotarem medidas de “confinamento em massa”, o presidente chamou a Covid-19 de “gripezinha”. Dali em diante, reforçou a proposta de “isolamento vertical”, que previa que somente um certo “grupo de risco”, formado por idosos e pessoas com comorbidades, precisaria tomar medidas de isolamento, devendo a vida cotidiana “voltar à normalidade”, de modo a preservar as atividades econômicas. Ao longo dos meses, as práticas de negacionismo incorporaram, ainda, o acionamento de especialistas com posicionamentos divergentes de consensos científicos em formação e a alta seletividade no uso de informações científicas (Camargo Jr.; Coeli, 2020), bem como tentativas de manipulação dos registros de vigilância epidemiológica e exposições públicas de desprezo pelo isolamento social.

É importante compreender que as decisões *ad-hoc* tomadas tardiamente no período da pandemia no que tangencia a elaboração de orientações, calendários escolares, a adoção do ensino remoto e as orientações quanto à reorganização curricular e das avaliações a serem realizadas, foram tomadas de um modo geral com especial atenção voltada às orientações dos infectologistas, apesar das disparidades estaduais e municipais quanto à tomada de decisões no campo da saúde pública, com informações e ações desencontradas, fator de enorme agravamento social e educacional.

Segundo Gatti (2020, p. 32),

[...] Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas.

Também foi possível identificar a paralisação das atividades educacionais em virtude de vários motivos: ausência de equipamentos eletrônicos, falta de rede de internet, ou quando possuíam equipamentos eletrônicos do tipo celular eram pré-pagos e com acesso limitado a

rede, entre outras inúmeras barreiras) e, mesmo sendo oportunizada a atividade por meio impresso um dos fatores desafiadores era a falta de suporte pedagógico para a sua realização, uma vez que muitas famílias não tinham formação adequada de compreensão dos conteúdos abordados e outros ainda trabalhavam em setores prioritários durante o isolamento social.

Apesar de a Educação ser direito de todos, dever do Estado e da família em colocação com a sociedade, conforme apregoado pelo artigo 205 da Constituição Federal, não exime o Estado e a escola do cumprimento do seu papel e das suas funções, não podendo delegá-los às famílias.

Não é possível romantizar o momento vivido, como se todos os estudantes tivessem acesso à plataforma e conseguissem desenvolver as atividades de maneira remota. É salutar a compreensão de que as disparidades sociais escancaradas pela pandemia são fruto das injustiças sociais que permeiam a história do Brasil e que a ausência de uma política de acessibilidade ao ensino remoto contribuiu significativamente para a exclusão de parcela de estudantes das atividades escolares.

Outro aspecto desafiador foi a formação dos docentes para a implementação do ensino remoto e a constante preocupação demonstrada em como democratizar uma educação de qualidade utilizando-se das novas mídias, de não compreender como seria o envolvimento ativo por parte dos estudantes e em especial a de como planejar esse modelo educacional com crianças pequenas e em processo de alfabetização tendo limitada a utilização de aparelhos receptores.

O ensino remoto não pode ser confundido com a Educação a Distância (EAD) que conforme o art 1º do Decreto nº 9.057/2017 a caracteriza como modalidade de educação que se utiliza de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com avaliações compatíveis. O ensino remoto foi adotado como alternativa emergencial para a manutenção das atividades do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na modalidade presencial e que desenvolve atividades síncronas (simultâneas) e assíncronas (incoincidente).

Segundo Silva e Silva (2021) a adoção do ensino remoto limita o acesso ao conhecimento, escoa o currículo e por consequência uma formação crítica, contribuindo para o “*estreitamento educacional e curricular*” FREITAS (2018), colocando em evidência as limitações de acesso aos conceitos e fundamentações teóricas e críticas.

Corroborando ainda com as bases teóricas acima emendas, Saviani (2020) nos ajuda a pensar essas definições,

Como se vê, por definição, o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção; e se diferencia da Educação a Distância porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade. No entanto, mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. (p.5-6)

Foi possível perceber que os principais desafios da implementação do ensino remoto também se fizeram presentes de forma quase unânime na construção dos dados empíricos, à exemplo das respostas emitidas pelos interlocutores nos questionários impressos e *on line*: seis professores e o coordenador pedagógico elencaram a falta de acesso que seria desde a ausência de equipamentos tecnológicos, até de acesso à internet; três professores evidenciaram a falta de conhecimento relativo TIC's¹⁸ e uma supervisora evidenciou a demanda exaustiva de trabalho.

Para corroborar com as hipóteses suscitadas no texto, selecionamos alguns posicionamentos:

Falta de suporte técnico: equipamentos tecnológicos, acesso a *internet* (Coordenador pedagógico).

Dificuldade principal foi a falta de conhecimento das TICs (Professor 08).

Eu acho que, na realidade, a nossa escola, o acesso da maioria dos estudantes, né?! – uma escola carente, assim; e, a questão também de... de uma preparação prévia, né?! – muitos professores tiveram muita dificuldade, e alunos também pra acessar essa questão! Então, é algo que a gente teve que se virar no decorrer do processo, assim! Eu, por ser um pouco mais novo, ainda me adaptei mais fácil, né?! Mas... (Professor 01).

Um aspecto também mencionado foi a ausência dos estudantes e a falta de interesse em participar das aulas remotas no transcorrer do período de ensino remoto.

As dificuldades postas frente a ausência de conhecimentos das TIC's foi aspecto levantado também na entrevista semiestruturada e que, segundo o Professor 02, a formação ofertada pela Eape foi superficial, quando da retomada das atividades escolares, mas que pôde ser minimizada pelas ações desenvolvidas pelo CEF Ipê de Ceilândia com a realização de oficinas, formações e palestras inclusive com desenvolvimento prático de utilização das TICs,

¹⁸ TIC's – Tecnologias da Informação e da Comunicação- não é objeto de estudo da pesquisa em questão, mas é possível aprofundar-se no texto disponível em <file:///C:/Users/suzyb/OneDrive/Documents/Mestres%20da%20apropa%C3%A7%C3%A3o/admin,+Artigo+5+-+TICs+e+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

além da busca individual de tutoriais online para favorecer a adoção e implementação das aulas remotas mediadas por tecnologias.

Também foram evidenciados outros aspectos que impactaram o ensino remoto, conforme discursos abaixo:

Desinteresse por parte dos alunos. (Professor 08)

Pouca ou rara participação dos alunos. (Professor 09).

As informações trazidas pelos docentes são validadas pela pesquisa de abrangência nacional feita pelo Data Folha¹⁹ realizada em 2020 ao revelar que os percentuais de estudantes desmotivados cresceram significativamente, saindo de 46% em maio e alcançando 54% em setembro. Outro aspecto que ainda evidenciado foi a dificuldade em organizar-se para os estudos em casa que aumentou de 58% para 68%. A desmotivação foi justificada pela pesquisa em virtude da dinâmica das aulas remotas e do cansaço dos estudantes.

Outro fator evidenciado foi com relação às aprendizagens dos estudantes e a importância dos encontros síncronos que puderam ser utilizados durante o ensino remoto.

Conseguir alcançar os alunos e produzir material capaz de suprir a ausência do professor para sanar dúvidas, mas as devolutas dos estudantes não demonstraram que tal objetivo foi alcançado. E nos encontros síncronos era possível estabelecer algum contato de proximidade, mas também insuficiente diante das demandas de aprendizagem exigidas pelos alunos. (Supervisora 02).

Não há a intenção de desqualificar o ensino remoto, ao contrário, entendemos que foi a alternativa encontrada para minimizar os impactos na aprendizagem provocados pela situação de calamidade pública. É importante refletir sobre as intercorrências durante o período de sua realização, para que quando ocorra a retomada plena das atividades presenciais (fato observado já no ano corrente de 2022 na maioria dos estados brasileiros), sejam adotadas posturas que tangenciem para a construção de saberes epistemológicos históricos e críticos em substituição ao modelo de prescrição conforme foi materializado em 2020 e no primeiro semestre de 2021.

Ao aumentar o quantitativo de pessoas vacinadas no Brasil em especial ao final do primeiro semestre de 2021, as secretarias de educação tanto estaduais, quanto municipais começaram a optar pela retomada das atividades nas escolas públicas, mas de maneira híbrida

¹⁹ *Datafolha* é um instituto independente de pesquisa de opinião que pertence ao Grupo Folha e atua com pesquisa eleitoral e levantamentos estatísticos.

como forma de tentar manter o distanciamento mínimo entre os estudantes e para possibilitar a adoção de medidas higiênicas preventivas.

Conforme Valente (2014, p. 14), o ensino híbrido é

[...] é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza.

De acordo com Moran (2015), a educação é permeada por vários tipos de mistura, *blended learning* ou educação híbrida que mistura saberes e valores, quando os conhecimentos estão integrados nas várias áreas de conhecimento, miscelânea de metodologias, com desafios, atividades, projetos, grupais e individuais colaborativos e personalizados. É necessário frisar que tecnologias híbridas integram as atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. O híbrido também pode ser compreendido como currículo mais flexível, evidenciando o que é básico e fundamental e que possibilite caminhos específicos para cada estudante em suas necessidades.

A flexibilização curricular, segundo Lima (2001), é um princípio imperativo de organização curricular e tende a ser apresentada como fato indiscutível, transformando-se em um modismo. É preciso manter-se vigilante para que não haja um esvaziamento dos conhecimentos essenciais necessários para a aprendizagem, e ao flexibilizar o currículo há a tendência de confusão entre o que é essencial e acessório, fato que esconde os riscos para o próprio processo de aprendizagem e a ineficácia para resolver certos dilemas atuais da educação.

Lima (2001) expõe também um modelo de flexibilização horizontal, que incorpora os conhecimentos de forma extensiva, reproduzindo suas fragilidades principais, já que não consegue concretizar uma articulação do conhecimento fragmentado em diversas disciplinas. Sustenta ainda uma flexibilização vertical, que organiza os conhecimentos vinculados às demandas de realidade e práticas específicas, tencionando um olhar para sua área de conhecimento e de atuação, recorrendo às outras áreas a partir das necessidades postas.

A decisão de retomada das atividades escolares presenciais aconteceu de forma centralizada e com pressão dos dirigentes das escolas privadas, que inclusive retomaram suas atividades antes da rede pública. A tomada de decisão de retorno presencial sem ampla participação da comunidade escolar a deixou atônita frente a ausência de um plano detalhado de retomada das atividades presenciais. A instabilidade tomou conta dos espaços escolares e

mais uma vez os educadores não tiveram suporte técnico-pedagógico para realizar o seu trabalho e tampouco fora resolvido o problema de acessibilidade dos estudantes, conforme prometido anteriormente pelo Governo do Distrito Federal que contrataria pacote de dados móveis conforme edital 02/2020, publicado no DODF de 3 de agosto de 2020 com a previsão de investimento mensal de 3 milhões, conforme reportagem do site G1²⁰ de trinta de agosto do mesmo ano.

A retomada das atividades presenciais nas escolas públicas do Distrito Federal ocorreu a partir de 05 de agosto de 2021 e de forma escalonada, conforme orientações da circular 04/2021 do gabinete da secretária de educação, que orientava ainda que, as semanas de atendimento presencial seriam alternadas: uma semana seria presencial e na outra realizariam atividades postadas na plataforma *google classrrom*.

4.1.1 Ensino durante a pandemia do novo Coronavírus no CEF Ipê de Celândia

Um dos agravantes sociais evidenciados inclusive na parte introdutória da pesquisa e que fora comprovada por meio de outras pesquisas, como as de Matta, Rego, Souto e Segata (2021), também foi evidenciada pela comunidade escolar investigada, onde a pobreza e a insegurança alimentar se alastrou criando ainda mais fossos sociais.

A Unidade Escolar descreveu que a situação da pobreza se agravou ainda mais durante a pandemia. O Governo do Distrito Federal disponibilizou 174 mil cestas verdes, adquiridas com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar, ao investimento de R\$ 3.413.503,19 e que foram adquiridas de agricultores familiares e distribuídas por quatro semanas no ano de 2020, conforme reportagem do site da SEEDF do dia 30 de junho de 2020²¹. O CEF Ipê de Celândia foi contemplado com 700 cestas no ano de 2021 e, dessas 350 foram destinadas aos estudantes que recebiam atividades impressas. A decisão foi tomada em virtude de os mesmos não terem condições de responder ao formulário online disponibilizado; as outras trezentas foram destinadas aos estudantes que estavam na plataforma com aulas remotas e foram deixadas 50 cestas para os estudantes que tivessem perdido o prazo de inscrição. Tal medida ampliou ainda mais a responsabilidade das escolas e acarretou mais uma atribuição para os gestores.

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/30/internet-gratuita-para-alunos-da-rede-publica-do-df-nao-saiu-do-papel-so-nao-fico-perdida-porque-tem-material-impresso-diz-mae.ghtml>. Acesso em 10 de out. de 2021.

²¹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/familias-de-estudantes-devem-buscar-cestas-verdes-nas-escolas>. Acesso dia 11 de out. de 2021.

A distribuição está prevista na Lei Federal nº 13.987/2020 que autorizou a distribuição de gêneros alimentícios custeada com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar(PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica durante o período de suspensão das aulas no período pandêmico.

Os gestores escolares do Distrito Federal demonstraram preocupação com os protocolos de segurança e inclusive chegaram a questionar a SEEDF por meio de carta aberta, cobrando posicionamento a respeito da questão dos equipamentos de proteção individuais e dos mecanismos de entrega das cestas para evitar a aglomeração de pessoas no decorrer da distribuição das cestas, conforme reportagem²² do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, do dia 26 de junho de 2020. A equipe gestora do CEF Ipê de Ceilândia definiu a entrega da cesta verde como algo paliativo para um problema tão grave, mas que não resolverá o problema, segundo consta no PPP de 2021.

Outro problema preocupante que a escola relatou no PPP de 2021, é a crescente quantidade de estudantes que se automutilam e que apresentam pensamentos suicidas, em geral, alunos que passam por dificuldades familiares sofrem de questões emocionais.

Fato que pôde ser observado em reportagem da Revista Nova Escola publicada em 23 de junho de 2022 intitulada de: Como cuidar da saúde mental de crianças e adolescentes na volta ao ensino presencial?²³ A reportagem descreve o crescente número de casos de ansiedade, depressão e agressividade e que em parte foram agravados pela pandemia. A reportagem ainda evidência que em todo país são muitos os relatos de pais e professores que demonstram uma preocupação com o comportamento e a saúde mental dos jovens.

A falsa ilusão de que com o retorno às atividades presenciais escolares seria elemento minimizador das questões emocionais, não pôde ser observado: “*Tivemos muitos casos de dificuldade em lidar com os colegas e com os professores*”, relata Neuza, psicóloga da equipe da Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco. A pressão pela recomposição das aprendizagens, a quantidade de estudantes órfãos, a carência alimentar e a indisciplina se agravaram ainda nesse novo momento vivido de retomada das atividades presenciais, inclusive com vários casos de surtos coletivos de questões psicológicas.

Binotto, Goulat e Pureza (2021) empreenderam pesquisa com 77 jovens entre 12 e 18 anos de idade, aplicando questionário composto por perguntas específicas em relação à

²² Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gestores-de-sao-sebastiao-pedem-esclarecimentos-a-see-sobre-entrega-de-cestas-verdes/>. Acesso em 14 de out. de 2022.

²³ Disponível em : [https://novaescola.org.br/conteudo/21279/como-cuidar-da-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes-na-volta-ao-presencial#:~:text=1.,da%20crian%C3%A7a%20ou%20do%20adolescente](https://novaescola.org.br/conteudo/21279/como-cuidar-da-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes-na-volta-ao-presencial#:~:text=1.,da%20crian%C3%A7a%20ou%20do%20adolescente.). Acesso em 23 de set. de 2021

percepção dos mesmos sobre os impactos da pandemia e concluiu que apresentou dados com níveis considerados muito graves de ansiedade em 33,8% dos adolescentes, 36,4% de depressão e 36,1% com estresse.

A realidade presente no CEF Ipê de Ceilândia em relação às lacunas na aprendizagem, a falta de acesso e de estrutura física pôde ser identificada nos discursos emandados pelos diferentes instrumentos de pesquisa e que faremos alguns recortes,

Aumento da demanda, falta de estrutura física para algumas atividades e dificuldades na aprendizagem (Professor 05).

Disciplina, comportamento e socialização (Professor 06).

Oferecer acesso a todos os alunos na plataforma. Controlar os alunos que retornaram sem reconhecer a importância da socialização (Professor 08).

Alunos bem eufóricos, mas com muita dificuldade na aprendizagem, muitos sem aceitar as medidas de segurança (Professor 09)

Organizar o trabalho pedagógico, montar um currículo adaptado às novas necessidades e também mobilizar os estudantes para que retornassem, pois muitos preferiram permanecer no Ensino Remoto (Supervisora 1)

Além do aumento na demanda de trabalho, da falta da estrutura física, a indisciplina e ainda a falta de acesso foram fatores latentes na pesquisa, contudo, o que mais surgiu foi relacionado às lacunas na aprendizagem.

A questão da aprendizagem não é um problema recente no campo educacional, mas foi avultada no período pandêmico, assim ratificada por Silva e Silva (2021, p. 1615),

Em meio à pandemia nos vemos em situações distintas de distanciamento, não somente social, mas também de conhecimento ou intelectual. Talvez o conhecimento construído nesse contexto em que os estudantes se encontram em casa careça de uma perspectiva científica e crítica.

Torna-se necessário refletir sobre a função social da escola que nas considerações de Libâneo (2012) é definida pelo empenho em uma organização didático-pedagógica que contribua com as aprendizagens dos estudantes, associado ao desenvolvimento dos aspectos cognoscitivos e dos socioemocionais, intentando a formação cultural e científica. Ao mirarmos nos aspectos referentes à função social da escola definido pelo autor supracitado, fazendo referência as questões relativas às lacunas na aprendizagem dos estudantes, e sendo a escola o espaço de apropriação do conhecimento sistematizado que deve garantir aprendizagem de qualidade, sendo um princípio inegociável, nos leva a reflexão de que enfrentamos um

momento crucial e que talvez a escola tenha deixado de cumprir essa primordial função, não por falta de organização ou intencionalidades, mas frente as adversidades impostas.

No decorrer do período da suspensão das atividades presenciais, o CEF Ipê de Ceilândia evidenciou a necessidade de inserir as tecnologias definitivamente na prática educativa e reforçou que facilitou a comunicação com a comunidade escolar.

A SEEDF, por meio da circular 151/2020, que propôs a reorganização curricular em que os estudantes assistiriam as aulas transmitidas pela televisão e posteriormente os professores elaborariam as atividades. Frente à diversidade de escolas públicas que o Distrito Federal possui, atendendo toda a educação básica em suas diversas etapas e modalidades, já era previsível o quão desafiador seria a implementação e observando apenas o quantitativo de escolas, e quando observamos a diversidade de público, aí que residem os maiores desafios e com o CEF Ipê de Ceilândia não seria diferente e tal fato pode ser observado no PPP da escola de 2022:

Com a pandemia no início de 2020, houve uma polêmica muito grande, pois a escola deveria seguir os conteúdos abordados em teleaulas transmitidas pela TV. Além das dificuldades da SEEDF em manter essas aulas, havia outros problemas de acessibilidade, visto que na nossa comunidade muitos não tinham acesso aos canais ou mesmo não tinham TV. Isso gerou muito debate no grupo de professores que sentiram que perdiam sua autonomia por terem que abordar um conteúdo no ritmo que não condizia com a nossa comunidade. Por fim, as aulas pela TV foram canceladas e os professores voltaram a seguir apenas o documento com os conteúdos, fazendo as adaptações necessárias (DISTRITO FEDERAL, 2022b, p. 100).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CEF Ipê de Ceilândia, no ano de 2020, não houve reprovação em virtude da suspensão das aulas presenciais, mais que mesmo assim possui 50 estudantes em distorção idade-ano²⁴, mas que tal fato está relacionado a estudantes que mudaram de residência e as famílias não efetivaram matrícula em nenhuma Unidade Escolar.

Tabela 6 – Dados referentes à participação dos estudantes – ano 2020.

Participação	Quantitativo	Porcentagem (%)
Matriculados	1471	-
Ensino remoto	1036	70,43
Material impresso	418	28,42
Frequentes	1454	98,84
Infrequentes	17	1,16
Baixa/Nenhuma participação	304	20,90

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022b).

²⁴A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

Ao analisarmos o quantitativo de estudantes que recebeu material impresso, a partir de registros detalhados da escola, foi possível identificar que 130 estudantes eram das turmas de 6ºs anos, 120 estudantes dos 7ºs anos, 72 estudantes dos 8ºs anos e 96 estudantes dos 9ºs anos. Vale destacar que é uma quantidade representativa de estudantes que não mantém nenhum contato com docentes para sanar as dúvidas e minimizar os impactos nas aprendizagens.

Outro dado que chamou a atenção foi a quantidade de mais de 20% dos estudantes que não participaram ou que tiveram baixa adesão na devolutiva das atividades, o que torna um número bem expressivo.

A unidade escolar tentando minimizar os impactos intensificou as ações de busca ativa, com a compra de mais aparelhos celulares em 2021 e até mesmo com a chegada de mais de uma orientadora educacional foi possível ampliar as ações e focar mais nos estudantes de sextos e sétimos anos que são mais jovens e mais dependentes. A unidade escolar dividiu a equipe pedagógica por grupos para acompanhamento sistemático do desenvolvimento e devolutiva das atividades. Após as ações a unidade escolar fez um novo levantamento ao final do 1º bimestre de 2021 e já foi perceptível mudanças no cenário delineado em 2020.

Tabela 7 – Dados referentes à participação dos estudantes – final do 1º bimestre de 2021.

Participação	Quantitativo	Porcentagem (%)
Matriculados	1468	-
Ensino remoto	1084	73,84
Material impresso	349	23,77
Frequentes	1433	97,62
Infrequentes	35	2,38
Baixa/Nenhuma participação	106	7,39

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022b).

Por meio dos dados anteriores foi possível perceber um aumento de 3,41% na adesão ao ensino remoto, de 4,65% de redução no quantitativo dos estudantes que recebem material impresso e redução ainda de 13,55% dos estudantes com baixa participação e ou devolução das atividades propostas, mas que houve um aumento de mais de um por cento no quantitativo de estudantes infrequentes, apesar da tarefa hercúlea realizada pela escola na busca ativa dos estudantes

Com a construção dos dados empíricos foi possível perceber que alguns interlocutores da pesquisa elencaram alguns desafios postos ao fazerem referência ao ensino remoto.

Indisciplina, alunos que não querem fazer atividades (Professor 05).

Dificuldades de socialização, agressividade extrema dos educandos, e falta de pré-requisitos (Professor 02).

Disciplina, comportamento e socialização (Professor 04).

A unidade escolar relata ainda em seu projeto político-pedagógico que com a retomada das atividades presenciais mais especificamente no ano de 2022, obrigou-os a pensar em estratégias para minimizar os impactos na aprendizagem, mas que a realidade presente mais urgente foi a convivência escolar, pois os estudantes voltaram muito agressivos e com altos índices de indisciplina e ainda não conseguiram realizar efetivamente de maneira detalhada um plano para recompor as aprendizagens.

O CEF Ipê de Ceilândia já tem o levantamento das principais fragilidades da aprendizagem dos estudantes, uma vez que realizou uma avaliação diagnóstica em 2021, aplicada no mês de setembro de 2021 para mais de 90% dos seus estudantes e também da avaliação diagnóstica aplicada pela SEEDF. A avaliação da SEEDF foi aplicada nos dias 15 e 16 de março, objetivando mensurar os saberes e as fragilidades apresentadas pelos estudantes. O dia 17 de março de 2020 foi dedicado à aplicação da avaliação diagnóstica para os estudantes ausentes nos dias previstos.

A avaliação diagnóstica inicial proposta pela SEEDF “[...] possibilitará a partir da análise dos resultados, segundo a prória SEEDF, a implementação e o acompanhamento de políticas públicas, além de favorecer aos docentes e gestores, visibilidade, com mais precisão do panorama das aprendizagens, com vistas a subsidiar intervenções e o planejamento pedagógico como um todo”. Foi aplicada de maneira censitária para alunos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao passo que as informações levantadas foram lançadas no Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2020c).

Entre os principais desafios vivenciados, o Quadro 14, a seguir, destaca alguns para efeitos de elucidação.

Quadro 14 – Descritores que os estudantes do CEF Ipê de Ceilândia apresentaram maiores desafios.

Ano Escolar	Disciplina	
	Língua Portuguesa	Matemática
6º Ano	1-Coesão textual; 2-Diversidade linguística regional; 3-Relações linguístico-discursivas; 4-Concordância Nominal; e 5- Interpretação textual.	1-Números racionais: frações; 2-Reta numérica; 3-Probabilidade; 4-Situações-problemas envolvendo mais de uma operação, inclusive com os números naturais; e 5-Análise e interpretação de gráficos
7º Ano	1-Conjunções, advérbios e locuções (valor semântico); 2-Concordância nominal; 3-Inferências textuais; 4-Gêneros textuais e elementos estruturantes; e 5- Interpretação textual.	1-Números racionais: números decimais; 2-Ângulos; 3-Retângulos obtusângulos; 4- Polígonos regulares; 5- Porcentagem; 6-Área das figuras geométricas planas; 7-Paralelogramo; 8-Situações-problemas envolvendo mais de uma operação, inclusive com os números naturais; e 9-Análise e interpretação de gráficos

(continua)

Quadro 14 – Descritores que os estudantes do CEF Ipê de Ceilândia apresentaram maiores desafios.

Ano Escolar	Disciplina	
	Língua Portuguesa	Matemática
8º Ano	1- Coesão textual; 2- Gêneros textuais; 3- Concordância nominal; e 4- Interpretação textual.	1- Volume e capacidade do paralelogramo; 2- Porcentagem; 3- Relações entre ângulos formados por retas paralelas intersectadas; 4- Reta numérica (números inteiros negativos); 5- Média aritmética simples; e 6- Situações-problemas.
9º Ano	1- Pontuação; 2- Figuras de linguagem; 3- Gêneros textuais; 4- Gêneros linguísticos; e 5- Inferência textual.	1- Gráficos; 2- Números inteiros negativos e situações-problemas; 3- Equações polinomiais de 1º grau; 4- Potenciação e propriedades de potenciação; 5- Geometria plana; 6- Representação no plano cartesiano; 7- Grandezas diretamente proporcionais; e 8- Áreas das figuras geométricas espaciais

(conclusão)

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2020c, 2022b).

O levantamento das fragilidades de aprendizagem tencionou-se somente para as áreas de língua portuguesa e matemática demonstrando desta maneira uma visão hegemônica de conhecimentos para determinadas disciplinas, em detrimento de outras, fato altamente discutido e criticado pelos teóricos críticos dos currículos.

O evidenciamento das disciplinas de língua portuguesa e de matemática como principais da constituição curricular foram analisadas por Hipólito e Ivo (2013) após estudo desenvolvido na secretaria municipal de educação de Santa Maria no Rio Grande do Sul e que a ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática pôde ser observada nas ações delineadas, uma vez que a secretaria preocupada em melhorar o desempenho das escolas municipais na Prova Brasil, oportunizou aos professores destas disciplinas um curso de capacitação, para o qual os professores foram convocados a participar, deixando de lado das discussões e formações dos docentes das demais áreas do conhecimento.

Frente aos dados apresentados no PPP e na plataforma do Sistema Permanente de Avaliação do Distrito Federal (SIPAE/DF), foi possível compreender que os maiores desafios se referem à área de Matemática nos conteúdos de números racionais, números inteiros, medidas de volume, geometria e equações. Já em Língua Portuguesa foi possível perceber que os desafios foram em torno da compreensão textual, das classes de palavras, gêneros textuais, entre outros. Importante também elencar que os desafios referentes a interpretação textual está presente em todos os anos, bem como o da resolução de problemas.

Um aspecto a ser levado em consideração é o de que alguns conteúdos abordados na avaliação diagnóstica aplicada pela SEEDF, segundo informações dos professores, ainda não haviam sido trabalhados em virtude das enormes dificuldades já relatadas durante o ensino remoto e híbrido, o que ampliou ainda mais a falta de alguns pré-requisitos dos estudantes e que tais lacunas na aprendizagem serão elencadas no momento de planejamento destinado ao resgate das aprendizagens.

A escola já evidenciou os desafios e já tabulou os dados, conforme evidenciado no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Dados dos desafios evidenciados e já tabulados pelo CEF Ipê de Ceilândia – 6º Ano.

Necessidade de Aprendizagem e Habilidades que Necessitam ser Desenvolvidas	Procedimentos, Instrumentos e Possibilidades de Intervenção	Recursos Didáticos	Cronograma, Disciplinas e Responsáveis	Reavaliação
Relacionar a situação comunicativa ao uso de determinada variante em um texto.	Leitura e interpretação de textos dentro da tipologia e do gênero textual trabalhado.	Filmes, vídeos curtos, músicas associadas à comunidade escolar e livros didáticos.	3º e 4º bimestres; Todas as disciplinas; e Docentes de cada área.	Nota extra para todas as disciplinas.
Reconhecer a representação numérica decimal da escrita por extenso de um número racional.	Aula expositiva, com uso dos livros didáticos e aulas práticas.	Livros didáticos e caderno de desenho.	Matemática, Português, Artes e Educação Física.	Nota extra para Matemática, Português, Artes e Educação Física.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022b).

Diante do exposto, foi possível observar que levaram em consideração os desafios evidenciados tanto pela avaliação diagnóstica da SEEDF, como a realizada pela própria escola.

Analisando o quadro acima foi possível compreender que a escola ainda não descreveu detalhadamente todas as estratégias que possibilitarão trabalhar as fragilidades, talvez o fato tenha se dado em virtude da quantidade excessiva de atribuições a ela demandada e das questões urgentes que precisam ser dirimidas, a exemplo, dos altos índices de indisciplina e violência. É possível perceber ainda que há uma ênfase quantitativa de resultados, inclusive com atribuição de nota extra e que balizará a avaliação da aprendizagem dos estudantes da unidade escolar, aproximando-se de aspectos semelhantes aos da avaliação somativa/classificatória.

Freitas (1995) sustenta que a avaliação não se restringe a instrumentos de medição com o objetivo de aferição de atitudes e valores dos alunos, mas que deve ser processual e contínua, não existindo um modelo pronto de boa avaliação e que é necessário abranger todas as facetas dos estudantes, os quais devem ser avaliados de forma coerente e consciente.

Segundo Hoffmann (1993, p. 83), a avaliação,

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos.

Assim, a avaliação classificatória ainda está presente nas escolas públicas do Distrito Federal e inclusive é descrito no currículo em movimento da SEEDF: “Embora os documentos oficiais da SEEDF e escolas explicitem, do ponto de vista conceitual, a avaliação formativa, ainda é comum o uso da função somativa, centralizada no produto, presente especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (p.71). Cabe salientar ainda, que é comum nas escolas o realce do aspecto quantitativo, deixando para uma fase posterior a reflexão qualitativa processual das aprendizagens.

Um elemento que é de suma importância para a constituição dessa pesquisa é a concepção de currículo assumida pelo CEF Ipê de Ceilândia. Quando buscamos pela reorganização curricular no PPP, não a identificamos no documento. Cada unidade escolar pública do Distrito Federal tem o currículo em movimento como elemento norteador de suas ações, contudo, ele existe como elo normativo de abrangência distrital. A partir de nossa concepção curricular e referenciados pelas obras de Oliveira (2012) e de Palanch (2016), defendemos que cada unidade escolar deve adequá-lo à sua realidade, mas sabemos também que tal ação é um desafio hercúleo diante das adversidades formativas, burocráticas e estruturais muitas vezes impostas pelos sistemas educacionais públicos.

Vasconcelos (1995, p. 56) define o planejamento curricular como um

[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

A definição de um currículo condizente com as necessidades da escola e dos estudantes é fundamental para compreendermos a visão de sociedade, de cidadão e colocarmos o currículo no protagonismo das ações pedagógicas, sendo assim, é importante compreendermos como os profissionais que atuam na Unidade Escolar definem currículo e qual a importância dada ao posicionamento frente às bases epistemológicas das teorias curriculares.

4.2 Afinal, o que é currículo?

O conceito de currículo, bem como a forma como é compreendido é fator que influencia diretamente a qualidade educacional, a formação de professores e estudantes, pois o currículo relaciona-se a aspectos essenciais ao ato educativo: “o que ensinar”, “como ensinar”, “por que ensinar” e “quando avaliar” seus impactos no processo educacional.

Currículo é derivado do latim *currere*, que indica caminho, trajetória, um percurso a ser realizado entre a escola e a sociedade, em virtude de ser uma trajetória não podemos compreendê-lo como um campo meramente técnico.

A palavra *curriculum* surge pela primeira vez em 1633 na Universidade de Glasgow, Escócia, mas os estudos mais aprofundados e sistematizados surgem no final do século XX, nos Estados Unidos. A partir daí o termo currículo passou a ser discutido no cenário educacional e acadêmico. Sendo tratado inicialmente, como programa escolar, disposto em capítulos didáticos e sem ter um vínculo contextual e sem um confronto com as realidades sociais presentes e que com o passar do tempo assume diversos significados.

O conceito de currículo é permeado de tensões políticas, filosóficas, sociais, sendo considerado um artefato social que modela sujeitos. Conforme Sacristán (2018, p. 15-16) currículo,

[...] é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Outro aspecto evidenciado é a necessidade de considerar a compreensão do conceito de currículo, que é permeado de ideologias e que é um campo de disputa, conforme assevera Apple (2001, p. 59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Ao analisar os diversos conceitos que o termo “currículo” assume ao longo da história, é possível inferir sobre seu caráter polissêmico, definido a partir de uma base teórica, uma percepção social e/ou uma herança histórica. A construção dos dados empíricos a partir dos questionários impressos, possibilitou observar que o currículo, conforme definido pelos profissionais atuantes no CEF Ipê de Ceilândia, está fundamentado ainda sob a perspectiva de compreendê-lo como listagem de conteúdos, conforme evidenciado no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Definição de currículo pelos sujeitos pesquisados.

Função	Componente Curricular	Resposta
Coordenador	Geografia	Documento que pavimenta e norteia o caminho do processo de ensino-aprendizagem.
Professor 08	Artes	Conjunto de saberes que são teóricos e práticos. Orienta todas as ações de cunho pedagógico que acontecem nos espaços voltados para o ensino-aprendizagem.
Professor 09	Artes	Documento que orienta pedagogicamente; ou, instrumento que é utilizado para melhorar a qualidade da Educação Básica.
Professor 10	Educação Física	Os conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina.
Professor 11	Ciência	Conjunto de conteúdos que tem sua função centrada no processo educacional. De modo geral, o currículo é um guia.
Professor 12	Matemática	Um guia para o processo educacional.
Professor 13	Geografia	Coletânea de temas educacionais para a formação – e posterior evolução – teórica e prática do estudante.
Professor 14	Língua Portuguesa	Conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

O principal objetivo de questionar sobre como os profissionais da escola pesquisada definem currículo é compreender a relação conceitual com o trabalho concretizado a partir do planejamento escolar/docente. Em nenhum momento a intenção foi de indagar, confrontar ou tentar qualificar a perspectiva conceitual dos profissionais como uma perspectiva certa ou errada, até mesmo pelo fato de o conceito de currículo ser polissêmico e inclusive apresentar definições distintas de diversos autores.

Por meio das informações descritas acima, foi possível perceber que cinco professores definiram currículo como a prescrição de conteúdos previstos. Tal fato pode estar vinculado a ausência da disciplina de currículo nos cursos de formação inicial dos professores, que à exemplo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília tornou as teorizações curriculares como disciplina obrigatória somente a partir de 2018, conforme consta no PPP do Curso de Pedagogia.

Analisamos ainda as matrizes curriculares²⁵ do ano de 2022 de quatro universidades privadas do Distrito Federal as quais serão nominadas pelo fato das matrizes curriculares serem documentos públicos. Foram analisadas as matrizes curriculares da Universidade Católica de Brasília (UCB), Centro de Ensino Unificado de Brasília (UNICEUB), Centro Universitário e Faculdade Projeção (UniProjeção) e Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), dos cursos de licenciatura em: Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Geografia e, a partir das análises foi possível perceber que:

²⁵ Disponíveis em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/curso/matematica/>;
<https://ucb.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Ci%C3%A4ncias-Biol%C3%B3gicas-Licenciatura.pdf>;
<https://ucb.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/12/CIENCIAS-PRIL.pdf>;
<https://ucb.catolica.edu.br/portal/curso/letras/>;
<https://ucb.catolica.edu.br/portal/curso/educacao-fisica/>;
<https://www.uniceub.br/pdp/graduacao/saude/ciencias-biologicas-licenciatura>
<https://www.uniceub.br/pdp/Graduacao-EAD/Educacao/letras-portugues>
<https://www.uniceub.br/pdp/graduacao/saude/educacao-fisica>
<https://www.uniceub.br/pdp/Graduacao-EAD/Educacao/pedagogia>
<https://www.projecao.br/faculdade/curso/conteudo/23672/modalidade/1/unidade/26051>
<https://www.projecao.br/faculdade/curso/24798/matematica-presencial>
<https://www.udf.edu.br/graduacao/historia/>
<https://www.udf.edu.br/graduacao/pedagogia/>
<https://www.udf.edu.br/graduacao/pedagogia/>
https://www.cruzeirosulvirtual.com.br/graduacao/matematica-2-0/?utm_source=portal-udf&utm_medium=modal&utm_campaign=direcionamentoead?utm_source=portal-udf&utm_medium=modal&utm_campaign=direcionamentoead
<https://www.cruzeirosulvirtual.com.br/graduacao/geografia/>
<https://ead.catolica.edu.br/portal/curso/graduacao/geografia/>
<https://ead.catolica.edu.br/portal/curso/graduacao/historia/>
<https://www.uniceub.br/pdp/Graduacao-EAD/Educacao/historia>.
 Acesso em 17 de out. de 2020.

- Ciências Biológicas: apenas o UNICEUB oferecia a disciplina chamada de Itinerários Curriculares e Temas Transversais do Ensino Médio; a UniPorjeção não possui o credenciamento do curso e, na UCB e na UDF não constava a disciplina currículo em suas matrizes curriculares;
- Letras:UCB, UNICEUB E UDF a disciplina currículo esteve ausente nas matrizes curriculares, a UniProjeção oferta a disciplina – Currículo e diversidade cultural;
- Matemática: UNICEUB não oferta o curso, na UCB a disciplina é Currículo, políticas educacionais, avaliação e planejamento em educação matemática; na UniProjeção- Currículo e diversidade cultural; e na UDF - Educação matemática e currículos;
- Educação Física: UCB E UNICEUB não oferecem disciplina vinculada ao currículo, universidades UniProjeção e UDF não ofertam o curso de licenciatura;
- Pedagogia: UCB oferta a disciplina Currículo escolar, BNCC e inovação pedagógica, UNICEUB- Currículo e programas, Uniprojeção- Currículo e diversidade cultural e UDF- Educação infantil e currículo e a disciplina escola, sociedade e currículo;
- História: UNICEUB oferece o curso somente na modalidade EAD e oferta a disciplina- Currículo, planejamento e avaliação; UCB E UDF ofertam o curso na modalidade EAD mas sem nenhuma disciplina referente aos estudos curriculares, UniProjeção oferta a disciplina- Currículo e diversidade cultural;
- Geografia: UCB oferece o curso somente na modalidade EAD e oferta a disciplina- Currículo, planejamento e avaliação, UNICEUB não possui credenciamento para a oferta do curso de licenciatura em geografia, UniProjeção oferta a disciplina- Currículo e diversidade cultural e a UDF não oferta disciplina referente aos estudos curriculares.

A partir da análise das matrizes curriculares foi possível perceber que os estudos curriculares estão ausentes quase que na totalidade dos cursos de formação de professores e muitas vezes a compreensão conceitual do que define um currículo talvez possa estar vinculado às experiências vividas pelos interlocutores da pesquisa na constituição de sua formação acadêmica tanto da infância, quanto da vida adulta, ou seja no percurso formativo inicial.

Outro fator que vem ao encontro da percepção de um currículo a partir de uma grade pode estar relacionada a lógica produtivista que exerce forte influência sobre a sociedade brasileira e que perdurou por muito tempo na educação brasileira, conforme os estudos referentes as teorias curriculares, sob a ótica de qualidade total. A qualidade total que é um

paradigma neoliberal passa a dar sustentação a uma estrutura centrada no toyotismo, o qual torna-se um modelo mais eficiente.

Quando a função da escola está vinculada às necessidades impostas pela globalização econômica e pela lógica de mercado, favorecendo a ampliação da competitividade, ocorre um alinhamento à essa perspectiva eficientista. Frigotto (2007, p. 41) infere que,

Os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócios e seus assessores-globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto pra definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

O currículo, conforme Apple (2006), é um campo de disputa ideológica, permeado de conflitos e tensões e na maior parte da história do Brasil materializou-se nas escolas de todo o país sob uma perspectiva hegemônica e dentro de uma cultura eurocêntrica e que encontrou terreno fértil no Liberalismo que sustentou as correntes pedagógicas no país, isso poderia explicar o porquê de ainda permanecer em muitos espaços educativos, como o nosso, essas concepções mais tradicionais e técnicas como apenas uma listagem de conteúdos a serem “passados” por docentes a estudantes.

O currículo ancorado na teoria tradicional intitulava-se de neutro, apoiando-se no discurso de que não possuía ideologia, pois apenas transmitia o que era comprovado cientificamente. A teoria que sustentava este “Currículo Hegemônico” era na realidade uma mimética da História do Brasil. Ao distanciar-se dos aspectos culturais do povo que de fato era maioria no país (indígenas e afro-brasileiros) e apoiava-se na cultura do branqueamento, de verdades absolutas e tem o discurso distante da realidade e que não representava a cultura do povo e não favorecia a construção da Identidade.

Apple (2006) traz importantes contribuições aos estudos curriculares, inclusive quando discute o papel das escolas no sistema capitalista, sendo o currículo e o conhecimento presentes nos livros e espaços escolares peças-chave para a manutenção e hegemonia das classes dominantes.

Giroux (1986, p. 154) evidencia que:

Uma teoria de resistência é central ao desenvolvimento de uma pedagogia radical porque indica às práticas sociais nas escolas, que são organizadas em torno de princípios hegemônicos e da mistura de práticas acomodativas e resistentes que os acompanham. [...] aponta para o currículo hegemônico e seus corpos

hierarquicamente organizados de conhecimento, particularmente a maneira pela qual o conhecimento da classe trabalhadora é marginalizado.

Bobbitt sendo a maior expressão teórica da concepção tradicional de currículo ao escrever seu livro: “*The Curriculum*” em 1918, fora influenciado fortemente pelo momento no qual a história da educação nos Estados Unidos da América vivenciou persuasões de diferentes forças políticas, econômicas e culturais que disputavam por azeitar os objetivos e metodologias educacionais conforme suas percepções/interesses, mas que estavam voltadas para a educação das massas. Diante desse cenário, Bobbitt propunha que a escola funcionasse como qualquer empresa seja ela comercial ou industrial e que a escola deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica de Taylor.

Dentro dessa perspectiva imperou no território brasileiro o modelo de currículo respaldado pelas bases epistemológicas tradicionais que perduraram desde o período da colonização até a década de 1930, como única forma de compreensão e de materialização dos ideais conservadores que buscavam uma formação que via a sociedade de maneira harmônica e, portanto, não havia a necessidade de transformação. Era um elemento da organização do trabalho que trazia somente a visão de um conteúdo rígido e como uma verdade absoluta e organizado de maneira disciplinar, fragmentado, isolado da realidade do aluno.

Tal visão pôde ser percebida também nas respostas dos questionários disponibilizados de maneira on-line. Dentre as respostas emitidas pelos participantes, notou-se que quatro trazem a dimensão teórica alinhada as ideias de o currículo ser uma listagem de conhecimentos/conteúdos, podendo ser identificado nos seguintes excertos:

A sistematização das formas de se transmitir os saberes construídos pela humanidade ao longo dos tempos. O currículo é o conjunto de saberes organizado (Professor 5).

O que a gente ensina, a seleção de conteúdos que fazemos com base tem nossas crenças pessoais e valores (Professor 6).

O currículo é uma forma de organização do trabalho escolar e dos conteúdos que serão trabalhados ao longo de um determinado bimestre ou ano letivo (Supervisora 2).

As respostas emitidas no questionário online parecem estar mais próximas às bases teóricas fundantes da teoria tradicional do currículo. Fortemente aportada nos princípios fordistas em educação sob a ótica do positivismo e que não fazia uma ampla discussão social, flexionando-se restritamente ao planejamento, didática, avaliação, eficiência, eficácia, metodologia entre outros pontos.

O currículo em movimento da SEEDF propõe um currículo,

[...] com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro. A organização escolar, caracterizada pela fragmentação dos conteúdos e pela rigidez curricular, tem servido de sustentáculo à reprodução das desigualdades sociais e dos conhecimentos e valores hegemônicos, contribuindo para ajustar os sistemas educacionais à lógica do mercado e não da formação humana integral para a vida. (p. 76).

Apesar da ampliação conceitual de currículo definido no documento acima as práticas parecem evidenciar uma ação mais tradicional/técnica, distanciando-se do modelo de currículo integrado a ser assumido pela SEEDF em substituição ao modelo de currículo tipo coleção. O currículo em movimento defende ainda que os profissionais da educação assumam o protagonismo, sendo um dos principais desafios dos sistemas escolares no século XXI, sendo o currículo escolar um mecanismo o qual pode favorecer a mudança da forma tradicional de tratar o conhecimento, contextualizando-o historicamente, politicamente e ideologicamente.

Outro importante autor signatário da teoria tradicional de currículo e que contribuiu significativamente foi Tyler (1973) ao possibilitar a adoção nas escolas do pensamento da lógica produtivista empresarial de mercadorias com tarefas fragmentadas e centralizou o trabalho pedagógico no cumprimento de tarefas a partir de objetivos pré-fixados. (SILVA, 2017)

Dentro da perspectiva conservadora de currículo tal proposta permitia a educação tornar-se científica, daí surge a figura do especialista em currículo que seria o responsável por fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas e a elaborar instrumentos de medição capazes de identificar se as mesmas foram realmente internalizadas pelos discentes.

Na década de 1930 tivemos um importante movimento em prol da democratização da educação no país que foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil (1932) que idealizava uma educação laica e equalizadora para todos, o que trazia a necessidade de uma ressignificação do currículo conservador que dava aporte as escolas do país. Conforme supracitado, sendo o currículo um território de disputa, essa foi acirrada pelos liberais católicos conservadores e os pioneiros da Escola Nova no Brasil e mesmo diante dessa concorrência e com fundamentação na obra de “*The child on the Curriculum*” John Dewey (1902) e os ideais de Kilpatrick – que inclusive antecederam os escritos de Bobbit, a visão tencionava para a construção da democracia e não para com o funcionamento da economia e, vivenciamos então uma dualidade curricular no país: uma visão conservadora e outra progressista, mas que a massa populacional brasileira continuou a vivenciar o modelo curricular conservador e elitista, o

modelo de uma preparação para a vida ocupacional adulta, como uma espécie de laboratório para a democracia.

Após o lançamento do foguete Sputnik pelos soviéticos em 1957, intensificou-se o desenvolvimento de mudanças nas estruturas das disciplinas e tal fato foi trazido à tona como responsabilização dos educadores progressivistas. A reforma curricular então se voltou principalmente para os currículos de Ciências, Matemática, etc. A crise fora superada em parte, mas problemas como racismo, violência, desemprego, entre outros, foram motivos de estarem por parte da sociedade norte americana. (SILVA, 2017)

Ante ao exposto surge uma corrente curricular de caráter marxista e que questionava as relações, as metodologias e a avaliação que são os elementos responsáveis pela materialização do currículo na escola. A ótica e a tônica do currículo deslocam-se da visão conteudista exclusiva para uma visão pessimista questionadora da realidade do conhecimento em detrimento do outro, questionando também a hegemonia cultural do currículo tradicional denunciada por Bordieu e Passeron entre outros tantos teóricos que contribuíram para a ressignificação da perspectiva curricular no Brasil. Silva (2017, p. 30), discorrendo sobre as teorias curriculares e no que se refere à teoria crítica, afirma que,

As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

A teoria crítica evidenciou a mudança da tônica do conhecimento tido como válido/científico para os motivos pelos quais os mesmos foram selecionados para compor o currículo tradicional. A ênfase do currículo passou a evidenciar as relações de poder, ideologias, reprodução social e cultural, emancipação, libertação e currículo oculto.

A década de 1960 foi importante no âmbito de ressignificação dos espaços sociais educacionais do Brasil e que refletiram nas discussões de currículo e da função social da educação, sofrendo fortes influências do movimento da contracultura, lutas contra a ditadura militar no Brasil, movimento feminista, entre outros.

A compreensão das ideologias presentes no currículo deve dialogar diretamente com uma análise ampla de todos os aspectos que o circundam, inclusive das bases epistemológicas de sustentação.

Na construção dos dados empíricos foi possível perceber que do total de participantes (questionários impressos, por meio on-line e entrevistas semi-estruturadas): seis professores

afirmaram não conhecer a teoria que fundamenta o PPP e que não tiveram acesso ao mesmo. O coordenador pedagógico afirmou que é a Teoria Crítica dos conteúdos; dois professores e as duas supervisoras citaram que está fundamentada no Currículo em Movimento e um professor afirmou que é a Pedagogia Histórico-Crítica.

Os docentes ao responderem sobre as teorias fundantes do PPP e definirem que são as teorias críticas, a Pedagogia Histórico-Crítica e que está fundamentado no currículo em movimento demonstraram conhecer as bases epistemológicas fundamentais do currículo da SEEDF e que norteiam a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal, mas devido a ausência de maiores informações descritas não foi possível ter a percepção da importância dada pelos profissionais a respeito das contribuições das teorias fundantes do trabalho pedagógico.

As informações trazidas e que evidenciaram a Pedagogia Histórico-Crítica dialogam diretamente com o objetivo de estudo da presente pesquisa que é o currículo integrado e o currículo de transição e não é possível pensarmos na implementação de ambos sem considerar o contexto, as principais influências e como retornarão à prática social dos estudantes.

Veiga (1998) aponta como elementos básicos da construção do projeto político pedagógico (PPP): as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. O PPP é concretizado pela definição curricular assumida pela escola e que deve possibilitar a ampla participação da equipe pedagógica na construção da sua organização curricular específica.

A Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) enfatiza a apropriação dos conteúdos universais, mas não conteúdos rígidos, cristalizados e sim que sejam confrontados frente às realidades sociais, políticas e econômicas, como uma produção histórico-social humana.

Para Saviani (2012, p. 76), a Pedagogia Histórico-Crítica é

[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (p. 76).

Pensar na Pedagogia Histórico-Crítica e compreendê-la é fundamental para identificar que seu principal objetivo é intervir sobre a sociedade, colaborando com as mudanças, mas de maneira crítica e consciente, contrapondo-se à falta de consciência histórico-social das práticas pedagógicas presentes no cotidiano. Ao debruçar-se sobre teoria fundante das ideias curriculares nos leva a pensar na sua constituição na prática e para tanto, a didática exerce seu

papel. Gasparin (2012) traduziu a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica para uma didática e a partir de inúmeros estudos, cria os cinco passos possíveis de materialização da teoria de Saviani em ambientes educacionais, mas, prevenindo-se que não há que se produzir manuais com tais fins e que os pressupostos da teoria devem ser respeitados:

- Prática social (ponto de partida): o aluno chega à escola com uma visão sincrética (mecânica, desorganizada, fragmentada, de senso comum) em relação ao conhecimento científico. Nesta fase é necessário identificar o objeto e a aprendizagem necessária para que lhe seja dada a significação.
- Problematização: momento de instrução, fase para detectar as lacunas que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e em consequência a definição dos conhecimentos necessários a serem dominados.
- Instrumentalização: é a fase de apropriação dos instrumentos culturais necessários para que as classes populares superem as condições exploratórias em que vivem, momento de apropriação do conhecimento cultural universal, ressignificado e confrontado com a realidade social.
- Catarse: é o momento de transposição da ação para a consciência. É a fase em que ocorre a assimilação dos instrumentos culturais e os mesmos são transformados em elementos ativos de transformação social.
- Prática social (ponto de chegada) é a fase da compreensão sincrética (elaborada, organizada, unificada) momento em que há o retorno à prática social, com um saber concreto pensado para atuar e transformar as relações sociais vivenciadas.

Sendo a escola um espaço marcado por contradições e conflitos, constituída a partir de forças opostas e antagônicas e em constante conflito na sociedade, não se pode negligenciar o direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso aos conhecimentos nela organizados. Mas é necessário que seja um conhecimento que esteja intimamente relacionado ao contexto social, político e econômico dos estudantes, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos historicamente construídos pelo homem em constante confronto com as realidades sociais, sendo importante instrumento de emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica, materializada por meio dos passos didáticos propostos por Gasparin (2012), possibilita a implementação do currículo integrado que a SEEDF defende que seja assumido por toda a rede. A apreensão da relação entre os saberes científicos e os saberes locais, ocorrerá por meio da contextualização dos conhecimentos, fatores essenciais

para a materialização do currículo integrado, o qual deve estar integrado com a pluralidade histórica e cultural da comunidade articulando os saberes do núcleo comum, aspectos abordados no próximo capítulo da pesquisa.

É importante compreender as dimensões históricas da teoria pós crítica do currículo, uma vez que, o currículo em movimento da SEEDF, assume alguns aspectos da teoria crítica e alguns da teoria pós-crítica, conforme descrito abaixo:

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003). Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento. (p.20-21)

A teoria pós-crítica de currículo surge na década de 1970 e 1980 no Brasil enxergando-o com uma visão otimista crítica e trazendo à tona as discussões do multiculturalismo, diversidade, gênero, etnia, sexualidade, saber-poder, relativismo, hibridismo, entre outros.

Uma das principais tônicas da teoria pós-crítica do currículo é o fenômeno chamado multiculturalismo que conforme Silva (2017) tem sua origem nos países do norte e é discutido sob duas perspectivas: “[...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (p.85) e a outra que sustenta que “[...] solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (p. 85). O multiculturalismo é considerado um importante elemento de luta política que tem em vista o questionamento sobre o que conta como conhecimento oficial, fator que precisa ser pensado nas mudanças curriculares para se oporem à ideia de que a igualdade só pode ser obtida por meio do acesso ao currículo hegemônico.

Outro fator de contribuição com as bases teóricas pós-críticas foi o movimento feminista que favoreceu a introdução na discussão das questões educacionais de aspectos relativos às questões de gênero, que se ancoravam sob à dimensão determinista biológica e não sob a dimensão cultural, ampliando dessa forma, o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, aspecto evidenciado pela teoria crítica.

O currículo como narrativa étnica-racial foi um aspecto delineado por Silva (2017), que nos alerta para questões de raça, etnia e gênero, produzindo uma nova dimensão educacional e

segundo o qual “[...] é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (p. 101).

A teoria “queer” é uma discussão que está inserida na dimensão pós-crítica, a qual “[...] radicalização do questionamento da estabilidade da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (SILVA, 2017 p. 105), questionando a preponderância da heterossexualidade vista como normalidade, discutindo a dimensão como os processos discursivos tentam legitimar determinada identidade sexual. E em nenhum momento a teoria “queer” quer identificar conceitos tidos como certos ou errados, mas centra-se na luta pelo combate às práticas discriminatórias e totalizantes relativas à sexualidade.

Dentro da teoria pós-crítica do currículo tem-se a teoria pós-estruturalista, que reafirma a identificação dos sujeitos sustentados na subjetividade, partindo das diferenças. Sobre a questão Lopes e Macedo (2011, p. 41) asseveram:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

Há uma desmistificação dos conceitos de poder postos através da linguagem e há uma defesa da diferença como um processo discursivo, evidencia ainda, as relações sociais sob a perspectiva dos sentidos que são materializadas nas políticas curriculares e na dimensão de reconceitualização por hibridismo, perspectivas validadas pelo pensamento de Silva (2017, p. 87):

[...] para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos padrões linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação.

Pereira (2012) compreende o currículo como uma teia de significados, e nas pesquisas recentes têm se percebido uma abordagem pós-estrutural que enfatiza a linguagem e a textualidade, e dentro dessa análise a “[...] recontextualização curricular, percebe-se uma disputa pelos diferentes interesses, cuja arena de negociação vai se desconstruindo em prol dos interesses de grupos sociais que é mediado pelo discurso nas políticas de currículo” (Lopes, 2013).

Há o questionamento da racionalidade e a prática do discurso é analisada sob todas as dimensões, não ficando restrita as falas dos sujeitos, mas ultrapassando o sentido linguístico e

estando vinculado ao discurso nas relações de luta de poder, trazendo assim significados diversos.

Os pensadores pós-estruturalistas não são coesos em termos de ideias e proposições, mas tem olhares peculiares sobre as formas de análises.

A teoria pós-crítica também é influenciada pelo pós-modernismo, que não possui sinonímia com o pós-estruturalismo, apesar de serem geralmente confundidos. Conforme Peters (2000, p.12) “[...] o conceito de pós-estruturalismo deve estar subordinado ao de pós-modernismo”. Ainda de acordo com o mesmo autor, torna-se necessária a distinção dos dois termos.

O pós-modernismo é uma representação de mudança nos valores e práticas oriundas da modernidade. Lyotard (1984) define a pós-modernidade como a desconfiança, o rompimento na crença das metanarrativas e no sujeito emancipado através do gradual alicerçamento da razão.

Moreira (2003, p. 10) apreendeu as características do ideário pós moderno,

- a) O abandono das grandes narrativas; b) A descrença em uma consciência unitária;
- c) A rejeição da ideia de utopia; d) A preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) A visão de que todo discurso está saturado de poder f) Celebração da diferença.

O pensamento contemporâneo mitiga as totalidades, os valores universais e unitários, as metanarrativas e a possibilidade de conhecimento objetivo. As novas formas de organização social tencionam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade. Para Lyotard (1984), uma contribuição ímpar da pós-modernidade é a possibilidade de construção do caminho pelos próprios indivíduos, rompendo com os referenciais totalizantes da modernidade.

Hall (2003) sustenta que há uma relação próxima entre as questões multiculturais e o pós-colonialismo, que tem como principal objetivo a análise das relações de poder entre as nações e que constituem relações coloniais, desde as relações de ocupação até as relações de dominação. As análises teóricas feitas pelo campo teórico não consentem que os problemas do colonialismo foram mitigados e que agora vivemos na ausência de conflitos ou tensões, longe disso, é notório que as forças de dominação apenas se remodelaram, passando de uma conjuntura de poder para outra, ou seja, os problemas de subdesenvolvimento e marginalização seguem presentes na pós-colonialidade.

O pós-colonialismo combate de maneira ferrenha as perspectivas ideológicas da modernidade que reduzem a realidade para uma normalidade hegemônica e que naturaliza as

diferenças a respeito das nações, comunidades, raças e povos. Bhabha (2013) refuta os discursos coloniais que atuam como aparato de poder, que se sustenta no reconhecimento e repúdio das diferenças raciais, culturais, sexuais, de classe e gênero.

Frente aos aspectos apresentados relacionados ao conceito de currículo e ainda baseando-se nos referenciais teóricos é possível percebê-lo como um construto social e histórico e que está em constante processo de transmutação, mas que deve sempre ser monitorado e refletido na coletividade, tendo em vista as possibilidades de esvaziamento.

Dando continuidade aos estudos curriculares o próximo tópico alicerçará as bases teóricas e fundantes do currículo integrado.

4.3 Currículo integrado

Objetivando oferecer uma educação pública de qualidade, que possibilite uma formação integral dos estudantes, faz-se importante a adoção de uma postura pedagógica reflexiva de educação integral, alicerçada sob as bases do currículo integrado – um verdadeiro desafio nas políticas para o campo, evidenciadas nas respostas dos partícipes da presente pesquisa, conforme o Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 – Definição de currículo integrado pelos sujeitos pesquisados.

Função	Componente Curricular	Resposta
Coordenador	Geografia	Currículo que valoriza toda as áreas, dialoga com a realidade dos alunos.
Professor 8	Artes	Não sei.
Professor 9	Artes	Não conheço.
Professor 10	Educação Física	Não tenho conhecimento.
Professor 11	Ciência	O currículo integrado tem como principal pilar a interdisciplinaridade. Certamente o currículo integrado está diretamente atrelado a formação integral.
Professor 12	Matemática	Acredito que seria um currículo interdisciplinar.
Professor 13	Geografia	Não conheci durante a minha formação.
Professor 14	Língua Portuguesa	Acredito que seja um currículo interdisciplinar que envolva diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva seria sim importante para formação integral.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados levantados nos questionários impressos: três professores o definiram como interdisciplinar, quatro professores afirmaram não conhecer e dois professores acreditam que o currículo integrado favorece a formação integral.

A resposta de uma supervisora quanto a definição de currículo integrado, está diretamente associada a perspectiva de diálogo entre os componentes curriculares,

O currículo integrado é aquele pensado de forma conjunta, onde há diálogo entre todos os componentes curriculares e a Parte Diversificada. Ele é essencial, pois permite que o mesmo assunto possa ser apresentado aos alunos por diferentes ângulos (Supervisora 01).

A referência defendida pela supervisora vincula-se sobre a ótica de relacionar os componentes curriculares e da possibilidade de ver o mesmo conteúdo sobre diferentes perspectivas.

Segundo Santomé (1998) a expressão currículo integrado tem sido utilizada na tentativa de compreender o conhecimento de maneira global utilizando-se da interdisciplinaridade no processo de sua construção.

A integração entre as diversas áreas do conhecimento favorece a unidade que está presente nas diferentes áreas do conhecimento. A perspectiva de integração no campo educacional é tributária de Basil Bernstein (1996).

A teoria de Bernstein apresenta conceitos fundamentais construídos a partir das pesquisas empíricas que realizou e dos quais priorizamos os conceitos de código, classificação e enquadramento.

Para Bernstein (1996) código “[...] é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (p.143). Para analisar os códigos é fundamental que sejam observados em profundidade as relações entre contextos, pois há diferenças de códigos de comunicação nas classes sociais dos filhos dos trabalhadores e da classe média. Ainda conforme as perspectivas teóricas evidenciadas, “[...] o código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação um regulador das relações dentro do contexto” (p.143). O código é um elemento regulador presente nos sistemas de mensagem, sendo o currículo um desses elementos, o qual define qual conhecimento é válido, sendo importante compreender os processos que reverberam nas ações escolares e quais relações estabelecem com a reprodução das classes sociais.

Outros conceitos que são centrais na teoria do discurso proposta por Bernstein são os de classificação e enquadramento. A classificação é um termo utilizado para descrever as relações

de poder presentes e que por sua vez são controladas pelo que é ensinado, influenciando assim, a condução do processo de ensino-aprendizagem. Bernstein (1996), ao tratar sobre a classificação, faz a análise de que a classificação relaciona-se à natureza de diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento, sendo trazida em dois pólos opostos: classificação forte- conteúdos separados por limites fortes; classificação fraca- redução da separação entre conteúdos e áreas do conhecimento.

Bernstein (1996) conceitua o currículo tipo coleção caracterizado pela compartimentalização do saber no qual são introduzidos os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação sendo o grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos e o enquadramento como a força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica.

O autor (BERNSTEIN, 1996) conceitua o currículo integrado como alternativa ao currículo tipo coleção, pois o currículo integrado possibilita uma perspectiva relacional entre os saberes escolares e os saberes cotidianos presentes na prática social dos estudantes, rompendo com a lógica da hierarquização e visão dogmática entre saberes.

A perspectiva de currículo tipo coleção pôde ser identificada a partir das observações realizadas nas coordenações pedagógicas destinadas ao planejamento, em especial a que ocorreria no dia vinte e um de fevereiro de 2022, momento em que fora proposto que cada grupo de professores se reunisse por disciplinas para elaborarem propostas de alterações na reorganização curricular enviada pela SEEDF e que fizessem a da própria unidade escolar. Enquanto os professores regentes discutiam somente com seus pares de disciplina, os coordenadores pedagógicos e as supervisoras foram separar as avaliações diagnósticas elaboradas e encaminhadas pela SEDF.

A fala majoritária de todos os professores de matemática, por exemplo, é que a falta de pré-requisitos está sendo um elemento desafiador na construção das aprendizagens, talvez pelo fato de terem como base as próprias observações feitas em sala de aula e ainda pela avaliação diagnóstica realizada pela própria escola no ano de 2021, quando foram retomadas as atividades presenciais.

Também foi possível perceber a presença do currículo modelado pelos professores nas falas dos professores de língua portuguesa que fizeram o planejamento confrontando as informações presentes no currículo em movimento com os desafios enfrentados pelos estudantes em sala de aula (segundo suas próprias percepções e sem citar as fontes de constação) e afirmaram a necessidade de resgatar aprendizagens.

A organização do trabalho pedagógico em Freitas (1995) constituído na tríade dialética entre currículo, avaliação e didática, sendo o currículo o norteador de todas as ações em todos os sistemas educacionais em seus diferentes níveis permeia desde a tomada de decisões na elaboração do currículo prescrito e suas alterações até a materialização do *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2018).

Também Sacristán (2018) reconhece o currículo como artefato que é construído no cruzamento de diferentes influências e campos de atividade diferenciados, interrelacionados e que se concebe na práxis pedagógica, sendo o professor um sujeito essencial no processo do desenvolvimento curricular.

Um fator que mereceu atenção especial foi o fato de o fio condutor da organização da equipe de matemática ter sido o livro didático e o planejamento voltou-se para a divisão dos capítulos por bimestre, um planejamento direcionado pelo *currículo apresentado aos professores*, que é uma das fases de objetivação do currículo descritas por Sacristán (2018) e apresentadas no quadro abaixo:

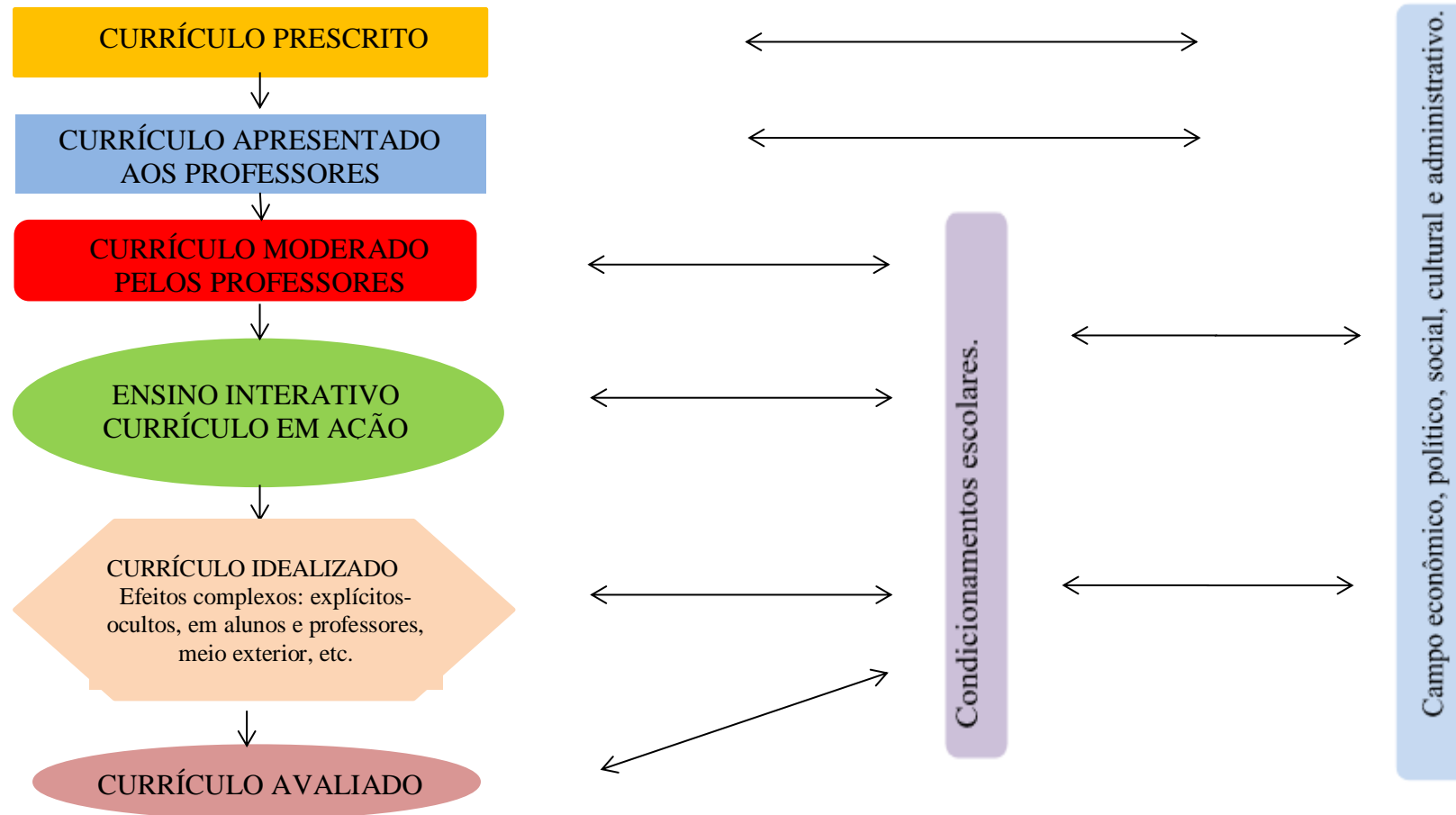


Figura 2 – A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento.

Fonte: Sacristán (2018, p. 105).

Conforme exposto na Figura 2, abordaremos os conceitos das fases de objetivação do currículo conforme o autor de referência:

- O “*currículo prescrito*” é o currículo oficial que é pensado e criado no âmbito dos sistemas de ensino e elenca aspectos referentes à ordenação do sistema curricular.
- O currículo *apresentado* aos professores é a tradução do significado dos conteúdos em virtude de sua amplitude previstos no “*currículo prescrito*” e na maioria das vezes se materializam por meio do livro/material didático.
- O “*currículo modelado pelos professores*” é o currículo moldado a partir da percepção que os educadores têm do “*currículo prescrito*” e ou do currículo *apresentado* e que é influenciado pela cultura profissional de cada docente, que pode ser em nível individual ou coletivo.
- O “*currículo em ação*” é aquele que de fato é materializado em sala de aula em decorrência do planejamento, concretizado nas atividades acadêmicas.
- O currículo *realizado* é a consequência da prática, é o resultado do “*currículo em ação*” e que envolve a análise dos resultados da prática.
- O currículo *avaliado* é o que possibilitará uma retomada avaliativa de cada etapa anterior de maneira dinâmica.

Dentre as etapas acima descritas, está presente a modelagem curricular que é o momento em que o protagonismo do educador é fundante para a constituição de um currículo que de fato atenda às necessidades de aprendizagem dos educandos, a qual possibilita a adoção de uma postura didático-metodológica que tencione a democratização de um saber contextualizado e dentro de uma perspectiva epistemológica de interdisciplinaridade. O professor ao modelar o currículo sob à perspectiva interdisciplinar poderá torna-lo um elemento de qualificação e de atribuição de significados reais as aprendizagens dos estudantes.

Um aspecto que mereceu destaque foi o fato de o fio condutor da organização do trabalho de língua portuguesa ter sido norteado pelos conteúdos de gramática. Um professor ainda relatou que antes da pandemia imprimia as obras literárias, as levava para a sala de aula e as utilizava com várias turmas, mas que por causa da propagação do vírus da covid 19, tal trabalho não poderia mais ser realizado e diante da carência de acervo literário da escola não seria possível desenvolver os conteúdos de literatura.

Os professores de Língua Portuguesa já atuantes no ano anterior no CEF Ipê de Ceilândia explicaram aos docentes recém atuantes na escola, que a parte diversificada (PD) do currículo está dividida em três disciplinas: PD1 que não sabiam como seria desenvolvido o trabalho e que seria explicado em outro momento pela equipe pedagógica da escola, o PD2 seria uma extensão de língua portuguesa destinado ao reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e o PD3 seria o de redação. A parte diversificada do currículo trabalhada na SEEDF contraria o previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9.394/1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 04 de treze de julho de dois mil e dez em seu artigo 14 § 3º, definem:

A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

A parte diversificada do currículo do CEF Ipê de Ceilândia não avulta exclusivamente sobre aspectos das características locais e regionais, mas volta-se para os desafios de aprendizagem dos estudantes segundo a percepção dos profissionais da escola.

O planejamento na área de língua inglesa foi conduzido por uma lista de conteúdos já trazidos por uma professora e que norteou a organização dos conteúdos por bimestre e inclusive a seleção de algumas atividades de anos anteriores e que seriam utilizadas e reproduzidas para os estudantes.

O planejamento de artes foi feito isoladamente por apenas um professor por turno. Cada turno possui apenas um professor de artes e não foi possível perceber o diálogo entre ambos na constituição de um currículo sequencial e articulado.

Os professores de ciências também não fizeram a discussão coletiva e cada um fez a sua organização específica e conforme acreditavam, ou seja, um trabalho individual e sem o caompartilhamento de experiência êxitosas.

Frente às formas de planejamento assumidas pela escola é perceptível que ainda temos muito a avançar no aspecto referente a adoção de um currículo integrado e a própria SEEDF sustenta no Currículo em Movimento - Pressupostos teóricos (2013, p. 10-11):

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade.

Dentro da análise da constituição do planejamento escolar delineada pelo CEF Ipê de Ceilândia, parece haver a necessidade de um reforço intelectual coordenativo na condução do mesmo e que levem a ideia teórica e metodológica da integração de áreas, de docentes e de conteúdos curriculares e a escola já possui o embrião do que seriam os eixos transversais pelo que descreveu como temas dos projetos pedagógicos, mesmo sem ter essa noção, mas faltou um eixo integrador/ estruturante o que em nada desabona o trabalho pedagógico da instituição, até porque é unanimidade entre os especialistas de currículo, sobretudo, aqueles que investigam a integração de conhecimento e o currículo integrado que, não há relatos ou documentos que comprovem a plena implantação dessa especificidade curricular, portanto, cada especificidade local de empreita no intento de praticar a interdisciplinaridade por meio dessa tipificação curricular é muito bem vinda.

A presença do pedagogo escolar poderia facilitar ainda, a coordenação de um trabalho interdisciplinar constituído a partir das temáticas transversais. Outro aspecto pode estar relacionado a dificultar ou até mesmo limitar a implementação de um currículo integrado e que pode estar associado a quantidade de turmas e de estudantes de cada docente, que tem uma carga de trabalho exaustiva e que fomenta inclusive a segregação. Tomemos por exemplo, a distribuição da carga horária de artes, em que um único professor de 40 horas, atua em 15 turmas, com apenas duas aulas semanais e com no mínimo 30 estudantes por turma, totalizando 450 estudantes. Frente a esse quantitativo, como favorecer uma análise específica das aprendizagens, como favorecer um planejamento específico de acordo com as necessidades de cada turma e ainda como acompanhar todo o processo de aprendizagem são alguns dos obstáculos favorecidos pela atual distribuição de carga horária da SEEDF.

A parte diversificada do currículo poderia ser um importante elemento de estruturação do currículo integrado, uma vez que depende de uma temática transversal para a sua constituição, mas que a unidade escolar o tem utilizado como reforço dos conteúdos, principalmente, dos conteúdos de língua portuguesa.

A materialização de um currículo integrado é essencial para a formação de um cidadão holístico, visto de maneira integral e defendida por vários autores no campo acadêmico.

A proposta alicerçada sob a ótica relacional possibilita que a formação geral evidencie o trabalho como princípio educativo. De acordo com Marx (1987), o trabalho é a gênese, o momento de distinção e de diferenciação da base orgânica constitutiva do ser social.

O trabalho é o princípio educativo na dimensão ontológica, na compreensão da forma pela qual o homem produz sua própria existência nas relações sociais estabelecidas. Tal proposta proporciona a compreensão histórica da produção científica e tecnológica dos conhecimentos e que desenvolvidos e democratizados de maneira significativa aos estudantes contribui para a transformação das condições naturais da vida.

Quando pensamos no percurso de objetivação do currículo no seu desenvolvimento é mister pensar sobre a necessidade de que as bases epistemológicas das reflexões curriculares façam parte da formação dos profissionais da educação em que é presente a disjunção curricular entre os currículos da formação e o da atuação docente e também analisar a importância do currículo, torna-se necessário locucionar os eixos estruturantes e os eixos transversais, mas esta não é tarefa tão simples, visto que será necessário analisar os conhecimentos e posicioná-los como estruturantes e ou complementares, conforme Borges atenta (2010, p. 1182):

A questão pode se tornar um problema quando a inversão entre o que se deve considerar transversalidade toma o lugar do eixo estruturante ou vice-versa, pois o currículo que se deseja tem suas bases calcadas no pensamento e na ação coletiva que contemplam espaços disciplinares e não disciplinares, obrigatórios e optativos, com equidade, preservando, sobretudo, a identidade do sujeito, futuro profissional, que se pretende formar.

É importante salientar a necessidade de compreender que o eixo estruturante está relacionado à epistemologia e que a transversalidade à dimensão didático-metodológica da abordagem do conhecimento, em conformidade com o previsto no art 6º da Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Consoante à Silva (2020), é importante diferenciar ainda os eixos que estruturam e dão sentido e materialidade ao próprio conceito de Currículo Integrado, tendo em vista a confusão existente no campo curricular:

Quadro 18 – Diferença entre eixo estruturante e eixo transversal.

Eixo Estruturante/ Integrador (SILVA, 2015b)	Eixo ou Tema Transversal
<p>Norteia a proposta curricular e é escolhido coletivamente após amplo debate;</p> <p>As disciplinas, áreas e projetos giram em torno dele, o que possibilita o diálogo entre ambos;</p> <p>Possibilidade de elevação de um conteúdo ao patamar de eixo estruturante;</p> <p>Garante a integração entre as disciplinas/ áreas do conhecimento e profissionais da educação.</p>	<p>Articula-se intensamente ao eixo estruturante;</p> <p>Possibilita o trabalho coletivo, com planejamento participativo e sistemático;</p> <p>É mutável periodicamente, se assim for necessário;</p> <p>É contextual e contemporâneo, garantido a abordagem de temáticas essenciais;</p> <p>Estabelece significados para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Supera o trabalho fragmentado, prescritivo e inflexível.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O eixo integrador organiza as disciplinas e possibilita a transversalidade fator essencial para a construção de aprendizagens que visem à formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Em conformidade com Borges (2015b) e Silva (2020) a proposta de integração curricular não necessita do desaparecimento ou enfraquecimento das matérias escolares, longe disso, o eixo estruturante é a base do currículo e temos de compreendê-lo como dinâmico e capaz de construir coletivamente o conhecimento por meio do suporte com os eixos transversais, estabelecendo um papel de reciprocidade e intercomplementaridade, mesmo sendo de conceituação distinta.

Ainda conforme Young (2014c), o currículo interdisciplinar depende do conteúdo disciplinar, pois é necessária uma demarcação fundamentada de cada teoria, para que posteriormente possam ser ampliadas e integradas, ou seja, a interdisciplinaridade depende da disciplinaridade.

Em concordância com Jantsch e Bianchetti (1995), a interdisciplinaridade não é a-histórica, sendo demarcada historicamente e regulada pelo modo de produção em voga, sendo que na maior parte da história da educação do Brasil esteve ausente dos estudos curriculares, sendo preconizada homogeneamente, revelando seu caráter conservador uma vez que não eram feitas construções curriculares contextuais.

Nos estudos sobre a compreensão das primeiras formas de organização do conhecimento a ser trabalhado na escola, Santomé (1998) relata que desde o surgimento das disciplinas: *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia) foi percebida uma preocupação com a forma de se organizar os conhecimentos.

Pensar em um currículo integrado requer um olhar amplo para as áreas do conhecimento e que sejam ressignificados historicamente dentro de uma abordagem holística e democrática. Não é possível encarar o conhecimento como algo estático, cristalizado, mas que está inserido na prática social e contribui para a sua melhoria.

É preciso reforçar também que não estamos advogando em causa única e nem favor da ideia do “currículo integrado” com foco na interdisciplinaridade e no uso consciente dos eixos Silva (2020) como sendo um antídoto para as mazelas educacionais historicamente conhecidas em nosso país, contudo, a partir do referencial teórico dissertado e dos dados analisados, capturados da realidade investigada, percebemos que existe uma possibilidade de materialização pedagógica muito mais humana, coerente até com a política curricular vigente no DF e de caráter emancipatória, se a trilha escolar for permeada pelo currículo do tipo integrado.

Importante reconhecer as fragilidades do currículo integrado, apontadas por Santomé (1998): a utilização desguarnecida da interdisciplinaridade, a necessidade de adoção de um trabalho coletivo e que pode se tornar numa arena de disputas entre docentes de algumas disciplinas, enxergando seus pares como concorrentes e ainda, a possibilidade de visão superficial dos conteúdos estando ausente o aprofundamento teórico essencial à promoção do conhecimento.

Conforme Fazenda (2002), o conceito de interdisciplinaridade liga-se diretamente a ideia de disciplina e que o diálogo entre as disciplinas ocorre sem a destruição básica ao caráter científico. Não se pode negar a perspectiva evolutiva do conhecimento a partir do confronto com o contexto social e sua evolução histórica. O conceito de interdisciplinaridade surge como alternativa para a fragmentação das disciplinas, constituindo a interrelação entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando que a escola se torne um espaço de reflexão, de relações dialéticas e de objetivos claramente definidos.

Retomando aos aspectos elencados acima e analisando os diversos conceitos que permeiam o campo curricular sobre as diversas formas de organização epistemológica curricular e a não negação histórica do currículo disciplinar e sua evolução, Erich Jantsch, em 1980, ao analisar a fragmentação do saber e a especialização da ciência moderna em constante evolução, elaborou o seguinte esquema sintético explicando a distinção dos termos:

Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, tal distinção para a nossa investigação é pertinente porque figura o centro dos eixos teóricos articuladores dessa dissertação.

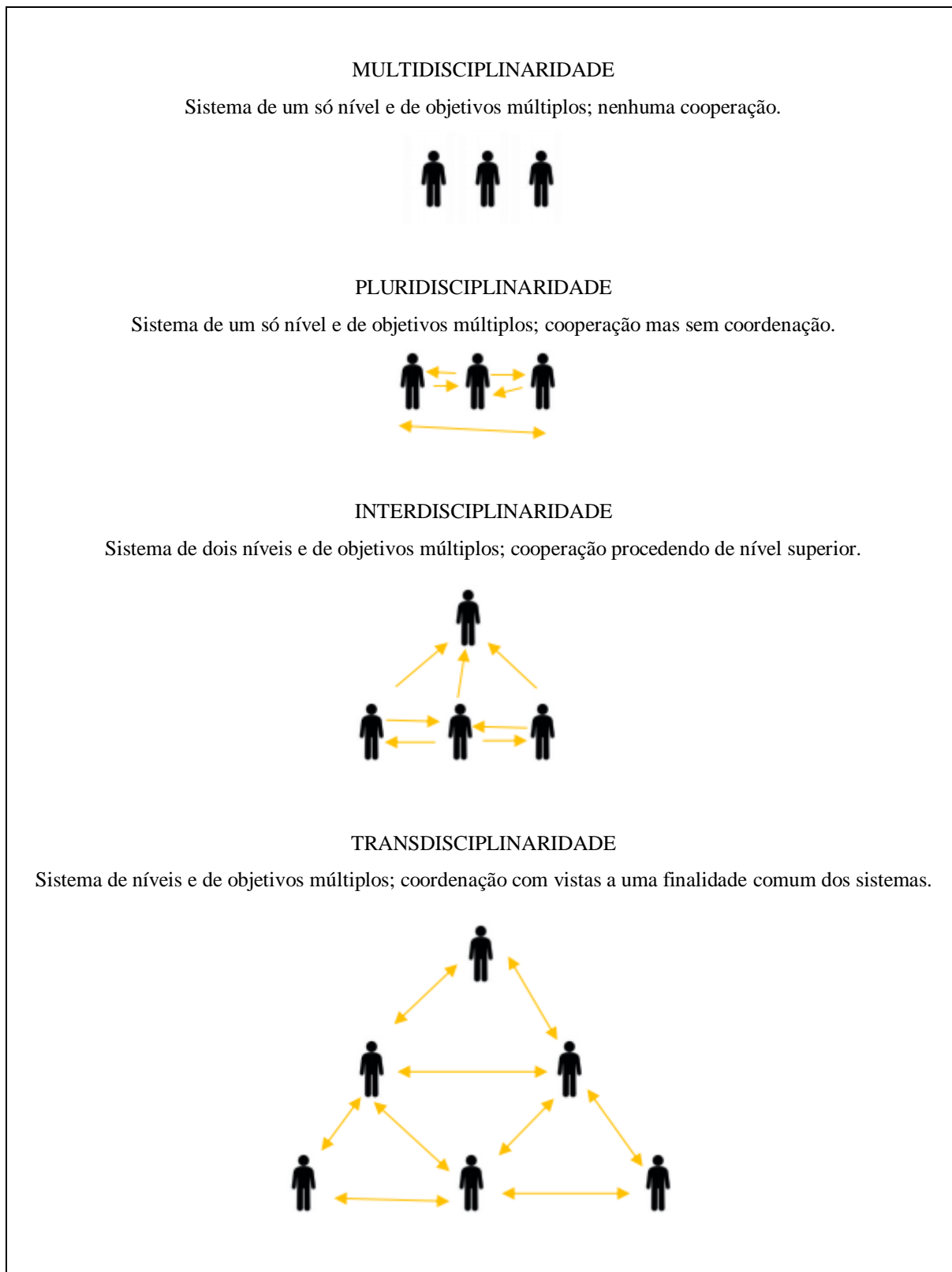


Figura 3 – Modelo de transdisciplinaridade de Erich Jantsch.

Fonte: Elaboração própria.

Frente ao esquema explicativo acima é possível aferir que há uma distinção entre as formas relacionais do conhecimento, mas que não podemos negar a existência de nenhuma das formas e que o currículo integrado necessita ser no mínimo constituído sob a dimensão interdisciplinar. Santos *et al.* (2014, p. 94-96) destacam a exigência de considerar uma visão globalizante e que ratificam os argumentos de Ramos (2011) ao elucidar que a integração não consiste na subordinação, sobreposição de conhecimentos ou ainda com a criação de novas disciplinas, mas que se torna indispensável uma postura epistemológica alicerçada aos princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade.

Sabemos da hercúlea tarefa ainda de se materializar até mesmo um currículo de base disciplinar para muitos docentes que se quer, compreendem a importância de discutir e fomentar uma prática para além de meros documentos advindos de instâncias superiores, quanto mais pensar em um currículo integrado, interdisciplinar que componha eixos integradores, contudo, sabemos também, por pesquisas e pela própria vivência como educadores de escola pública, o quanto inúmeros colegas conseguem plantar a semente de práticas com essa natureza, portanto, não nos custa vislumbrar que talvez, para além do que objetiva o próprio Currículo em Movimento e tantos intelectuais do campo dos estudos curriculares, a prática do currículo integrado, de forma gradual seja uma das possíveis saídas em meio a tantos desafios que a retomada das atividades presenciais nos trouxe.

O próximo capítulo trata do currículo integrado e de um currículo de transição como possibilidade para a retomada das atividades presenciais.

4.4 Um currículo integrado e um “de transição” para a retomada das atividades presenciais

Etimologicamente o termo transição advém do latim “*transitio onis*” e possui o mesmo significado de transicional, cedência, passagem, gradação. Pensar em transição no campo educacional não é algo tão novo quanto podemos imaginar, mas é algo que foi negligenciado e sequer pensado no nível da gestão educacional, como também na organização do trabalho pedagógico da escola na tríade (currículo, didática e avaliação).

A Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010²⁶ que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, em seu art 18 parágrafo 2º descreve o termo transição como

²⁶ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

sendo a transição entre as etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e que requer formas de articulação das dimensões orgânicas (quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema de ensino) e sequenciais (compreende os processos que acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa contínua e progressiva do processo formativo) assegurando continuidade sem rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao fazer uma análise detalhada do PPP do CEF Ipê de Ceilândia de 2021, foi possível quantificar o aparecimento do verbete transição. O vocábulo surge nove vezes e, no primeiro momento volta-se para a transição da infância para a adolescência e a conceitua como momento conflituoso no qual os estudantes se deparam com as maiores dificuldades e conflitos na escola e ainda cita o currículo em movimento da SEEDF, o qual enfatiza a necessidade de uma ampla atuação entre todos os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental juntamente com o poder público, visando a promoção de ações específicas, reconhecendo as problemáticas da adolescência, definido-a dentro de uma dimensão de ruptura na lógica organizacional da fase anterior, adotando-se um olhar diferenciado no momento em que estão inseridos numa organização que contempla uma quantidade maior de docentes e de componentes curriculares.

Os demais oito momentos em que a palavra transição é explicitada no PPP fazem referências ao projeto de transição que a escola realizou pela primeira vez em 2017 e que demonstra a intenção de retomada em 2021 pelo fato de que em 2020, em virtude da suspensão das aulas não foi possível fazer a retomada do projeto. Cita ainda que o projeto será realizado com os estudantes do 6º ao 9º ano, ou seja, será realizado inclusive com os estudantes que não sairão do CEF Ipê de Ceilândia e, dentro dessa análise foi possível perceber que mesmo tendo como principal objetivo tratar das mudanças abruptas entre as etapas dos anos iniciais para os anos finais e posteriormente para o ensino médio, incluem um público que não está inserido nas mudanças no ano de 2021 e até mesmo em 2022.

A escola descreve a realização do Projeto de Transição o qual teve início em 2017, recebendo alguns estudantes de uma Escola Classe de Ceilândia que cursariam o sexto ano no CEF Ipê de Ceilândia, objetivando que os estudantes conhecessem a “nossa escola”. Potua que no início de 2021 fizeram contato com o Centro Educacional (CED) que é a escola sequencial dos estudantes dos nonos anos e com as três Escolas Classes (EC's) das quais receberá os alunos para cursarem o sexto ano em 2022 e nesse primeiro momento criaram um grupo de whatsapp no intuito de manterem a proximidade e ainda de promoverem reuniões com os pais dos estudantes que irão para o CEF Ipê de Ceilândia, bem como a promoção de reunião com os

familiares dos estudantes dos nonos anos com a equipe pedagógica da escola de Ensino Médio. Também criaram um drive compartilhado com as Escolas Classes para acompanhamento do trabalho, objetivando dar continuidade e ainda identificando os estudantes que precisarão de maior atenção em virtude dos desafios que apresentarem.

A compreensão do conceito de transição assumido pelo CEF Ipê de Ceilândia volta-se para a transição entre etapas da Educação Básica, assumindo a dimensão de mudança entre etapas de ensino. Nota-se a ausência da discussão do currículo em torno das perspectivas de transição, centrando nas mudanças estruturais de espaço físico, de carga horária, do aumento no quantitativo de professores e de transição da infância para adolescência ou do ensino fundamental para o ensino médio.

Na construção dos dados empíricos, os interlocutores foram questionados se já tinham conhecimento ou se sabem do que se tratar o currículo de transição e a resposta de que não conheciam foi categórica e quase unânime, e apenas o professor 3, durante a entrevista tentou fazer uma associação entre o currículo de transição e o projeto de transição realizado pela escola, mesmo o projeto não tratando das questões curriculares, mas que pode ser um possível nascedouro das discussões em torno do currículo. Citou ainda que o projeto pode fazer parte do projeto interventivo e ou até mesmo dos reagrupamentos quando forem repensados.

O projeto interventivo é definido dentro do documento das estratégias pedagógicas da organização escolar do 3º ciclo que foi elaborado inicialmente em 2014 e reeditado em 2021 e o conceitua como,

O Projeto Interventivo apresenta características próprias, devendo fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. Possuem as seguintes características: a) é contínuo por ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, porém temporário no atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagens que requerem atendimento específico (VILLAS BOAS, 2010, p. 35); b) é diversificado e atualizável, evitando a padronização e repetição de atividades; c) deve considerar o processo de desenvolvimento dos estudantes; d) é prática colegiada, pois toda equipe pedagógica da escola deve envolver-se no planejamento e realização do projeto. A equipe envolvida desenvolve atividades com os estudantes das turmas, de acordo com as dificuldades surgidas, o momento em que são realizadas e os recursos humanos e materiais disponíveis. (p. 51)

Ao analisar o conceito impresso, em especial pelo documento de 2014, que o faz de maneira mais clara do que o de 2021, é possível compreender que o projeto interventivo dará ênfase àqueles estudantes que mesmo após as diversas estratégias pedagógicas desenvolvidas ainda apresentam desafios a serem superados, portanto, sendo necessário repensar o currículo que de fato dê condições de superação das situações vividas pelos estudantes.

Analisando o conceito trazido pela SEEDF, evidenciamos que o projeto interventivo poderia ser uma importante estratégia pedagógica de materialização do currículo de transição e do currículo integrado e que conforme Silva (2022) a ideia teórica do currículo de transição é que “[...] salte a letra impressa, e reverbere-se em elaborações autorais, de cada rede ou instituição de ensino preocupadas em atender ao seu público no cenário de surto que atualmente vivemos” (p. 115).

Para um maior aprofundamento no reagrupamento citado pelo professor 3 na construção dos dados empíricos, buscamos seu conceito e orientações nas diretrizes pedagógicas do 3º ciclo da SEEDF e foi possível compreender que o reagrupamento é conceituado como uma estratégia pedagógica que possibilita agrupar os estudantes conforme suas dificuldades e potencialidades com vistas a promoção de avanço contínuo das aprendizagens, não buscando uma homogeneidade, mas a necessidade de individualização de práticas desenvolvidas em estreita relação com às reais necessidades dos estudantes e que deve ser uma atividade planejada sistematicamente.

A reorganização escolar do 3º ciclo da SEEDF (2014 e 2021) apresenta ainda a distinção entre reagrupamentos intraclasse e interclasse, sendo o primeiro constituído por estudantes de uma mesma classe, sendo realizado durante o horário das aulas, podendo ser desenvolvidas atividades diferenciadas de acordo com as necessidades específicas, ou ainda sendo ofertada a mesma atividade, mas atendendo as diversas especificidades, já o reagrupamento interclasse prevê a constituição de grupos de turmas distintas, anos distintos e inclusive transitando entre os bloco I (6º e 7º ano) e bloco II (8º e 9º ano) do terceiro ciclo para as aprendizagens, a partir dos interesses e necessidades identificados por meio da avaliação diagnóstica. O documento cita ainda a estreita relação entre avaliação diagnóstica, projeto interventivo e reagrupamentos, conforme desenho abaixo:

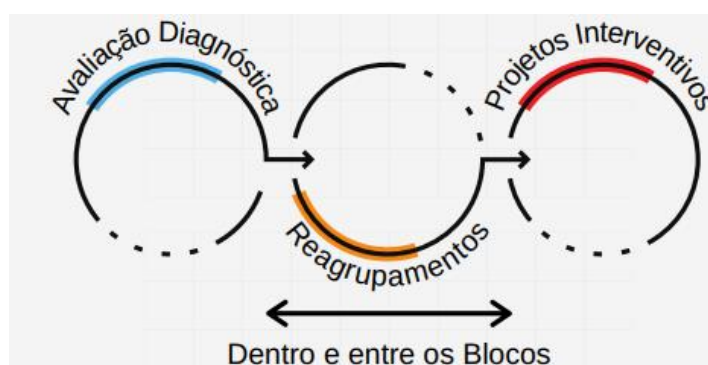


Figura 4 – Avaliação Diagnóstica condutora das estratégias pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fonte: Distrito Federal (2021b, p. 17).

A compreensão da definição de estratégias pedagógicas, constituídas em estreita relação com a avaliação diagnóstica é salutar e importante, pelo fato de constituir-se numa base sólida que norteará a adoção de ações que de fato reverberam em mudanças significativas. Tal perspectiva ancora-se diretamente com a ideia do currículo de transição que é pensado a partir dos enormes desafios vivenciados na pandemia e que precisam ser superados.

Silva (2022) ao defender a adoção do currículo de transição, evidencia a importância de se repensar as atividades nucleares das instituições escolares respeitando suas idiossincrasias locais, a partir da compreensão semântica de mudança, transformação e que no campo curricular linca-se com a transmutação de um cenário presencial para o remoto, do remoto para o híbrido e do híbrido para o presencial.

Pensar em um “*currículo de transição*” é indispensável diante de tantas rupturas e modelos vivenciados pelos estudantes e em especial os da rede pública no período da pandemia da Covid 19: suspensão total das atividades, ensino remoto, atividades impressas pensadas para àqueles que não tiveram acesso ao ensino remoto, ensino híbrido e retomada das atividades presenciais.

De acordo com Silva e Silva (2021), o currículo de transição não é um currículo mínimo e nem pode ser considerado um projeto permanente, porque ele é temporal e no atual contexto se encerraria junto com a pandemia. É imprescindível a priorização dos direitos de aprendizagem e de conteúdos que tencionam na apropriação de conhecimentos essenciais em estreita relação com o contexto no qual os estudantes estão inseridos.

Pensar em um “*currículo de transição*” não é pensar em uma visão reducionista de um currículo mínimo apregoado pelo neoliberalismo muito presente no Brasil nos anos 1990.

No tocante a adoção de um “*currículo de transição*” torna-se essencial a participação de toda a equipe escolar no momento de sua construção e que seja dada atenção especial quanto ao tempo e as atividades pensadas, evitando uma sobrecarga de trabalho, ou uma preocupação apenas quantitativa no repasse de informações e até mesmo evitando que seja pormenorizada a potência do currículo no processo formativo dos estudantes sendo visto sob uma ótica de currículo mínimo.

Consoante à Silva (2020), o currículo é permeado por uma disputa ideológica conservadora em que pensamentos e posicionamentos antagônicos entram em uma batalha na

tentativa de implementar suas ideias e que de acordo com o modelo político governante no Brasil encontra terreno fértil.

Silva (2019) lista alguns aspectos necessários a serem observados quando do momento de idealização do “*currículo de transição*”:

- Necessidade de adaptação da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), sendo realizada de maneira coletiva e solidária;
- Repensar as metodologias, cargas horárias tornando-as flexíveis, seguras e dinâmicas;
- Adoção de formas democráticas de avaliação;
- A compreensão de que não deve reduzir-se à perspectiva de um “currículo mínimo”, sendo abordado de maneira superficial;
- Superar a visão de grade curricular, de currículo fragmentado e não se trata apenas de uma adaptação;
- Enfatizar um plano de trabalho/ Projeto Político Pedagógico que minimize os sofrimentos vivenciados por toda a comunidade escolar e profissionais da educação;
- Materializar um trabalho colaborativo e cooperativo com ampla participação das famílias e estudantes;
- O “trabalho por projetos”, por temas, por eixos (integradores/estruturantes) é uma sugestão a ser destacada e que dialoga com os pressupostos teóricos e metodológicos presentes no Currículo em Movimento da SEDF;
- Possibilitar o acesso de todos os estudantes às plataformas digitais (*Google Classroom*) e em investir em mídias e tecnologias;
- Otimizar o tempo, espaço e priorizar os aspectos essenciais dos conteúdos propostos, reduzindo os excessos.

É pertinente pensarmos que em todo o percurso escolar sempre temos momentos de transição: da casa para a escola (no início da educação infantil), da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, dos anos iniciais para os anos finais, dos anos finais para o ensino médio e do ensino médio para a educação superior. E pensar em ações pontuais para minimizar os desafios vivenciados nas transições acima descritas é algo recente.

Quando elencamos o “*currículo de transição*” como possibilidade na retomada das atividades presenciais torna-se indispensável evidenciar que as transições entre as etapas da educação básica não se assemelham na totalidade com a transição dos modelos pedagógicos

vivenciados na pandemia: aulas presenciais- suspensão das atividades- aulas remotas- ensino híbrido e uma possível normalidade com aulas presenciais.

A transição é um elemento momentâneo e que precisa ser planejada e contextualizada para reduzir ao máximo as lacunas que ficaram durante o período pandêmico.

O currículo integrado como possibilidade de superação dos desafios enfrentados e das lacunas presentes que permearam o ensino remoto e híbrido, contextualiza os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e dá sentido e vida à aprendizagem dos estudantes. E a partir do planejamento coletivo pode ser materializado o currículo integrado e inclusive fortalecer o currículo de transição.

Retomando as reflexões de Santomé (1998) é pertinente pensar sobre a utilização do termo “currículo integrado” como sendo uma tentativa de uma compreensão do conhecimento de maneira global, fator evidente à unidade que deve estar presente nas relações estabelecidas entre as áreas do conhecimento e que não permitiria reduzir a necessidade de repensar a ação pedagógica na retomada das atividades presenciais a uma mera perspectiva de currículo mínimo.

Não tencionamos a redução dos debates e nem pretendemos oferecer resultados exclusivos de uma temática riquíssima e permeada de visões distintas, mas defendemos que o currículo integrado e o “currículo de transição” é um dos caminhos que possibilita uma educação emancipadora e integral a partir de uma participação coletiva.

Enfim, pensar na transição vinculada a um currículo integrado torna-se uma possibilidade de democratização plena dos conteúdos escolares que possibilitarão de fato o protagonismo dos estudantes frente às barreiras sociais, econômicas e políticas que constantemente os limitam.

Estamos no segundo semestre de 2022, e a pandemia do COVID-19 ainda está em andamento. Calil (2021) e Duarte e César (2020) sugerem que o debate sobre as implicações de letalidade do vírus SARS-CoV-2 ainda se faz necessário no campo das políticas públicas de saúde, especialmente no nosso país que teve que lutar com uma situação de pandemia contra uma onda negacionista. Diante disto é importante retornar à categoria de “*currículo de transição*” delineada ainda no primeiro ano de calamidade pública, pois alguns confrontos ainda são necessários (SILVA, 2022).

Silva (2020) já alertava que as ações que ocorreram durante a pandemia iriam mudar muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico dentro das escolas, tanto por ações durante a mesma como nos resultados das atividades pedagógicas desenvolvidas em casa. Ainda alertou sobre a possibilidade de haver perigo de precarização no trabalho docente, se não

fossem oferecidas as críticas necessárias ao doloroso processo pelo qual tantos de nós, como professores, temos passado na pandemia.

Embora o termo transição signifique passagem/movimento, o mesmo assume múltiplos contornos e significados na área curricular. Até o momento, existem poucas referências a esse conceito na literatura acadêmica (SILVA, 2022).

O Departamento de Direito da PUC–Rio, cita que o “*currículo de transição*” apresenta como vantagem, a criação de grupos reunindo disciplinas dos dois currículos, dentre as quais o aluno deve cursar certo número de créditos. Os pré-requisitos de cada uma dessas disciplinas continuam valendo e, por isso, ao final, o aluno acaba completando todo o conteúdo programático proposto por aquele grupo, mas misturando disciplinas do currículo novo e antigo. A perspectiva conceitual assumida pela PUC-SP faz referência às mudanças curriculares quando há alterações nos currículos dos cursos e quando ainda temos no mesmo curso estudantes do currículo antigo e do currículo novo.

Uma das indagações de Silva (2020) é de que a instituição esclarece que tal currículo nada mais é do que uma combinação e utilização de disciplinas entre as atividades extracurriculares ministradas anteriormente ao referido período, sem prejuízo para os alunos que estão em meio ao que parece estar trabalhando em um novo documento curricular. Ele acrescenta que esse tipo de situação não é uma exclusividade da PUC-Rio, ao contrário, desde que existem instituições de ensino superior no país, quando ocorre mudança de currículo, cada departamento, faculdade ou unidade de ensino, normalmente elabora planos e estratégias para que a transição do currículo "antigo" para o "novo" ocorra da forma menos traumática possível.

Silva (2020), já nos direcionava ao posicionamento correto a tomar frente as atuais situações. Entre uma das suas falas cita:

Devemos evitar discursos fatalistas e pessimistas, que ocorrem em um desânimo ainda maior, quando retomamos nossas atividades pedagógicas. É na esteira da esperança e da comunidade que apresentamos a seguir - longe de qualquer tentativa de padronização das rotinas das instituições de ensino - as características do "currículo de transição", que se desafia a ser desenvolvido, discutido e implementado, respeitando todas as peculiaridades e singularidades de cada escola, faculdade, centro, instituto e universidade deste país.

Assim, consideramos o momento de transição, de passagem da realidade de atividades remotas para as de retorno presencial, como crucial para o planejamento, respeitando as particularidades de cada espaço social e pedagógico, ações didático-pedagógico-curriculares que garantam os perfis de entrada e saída das comunidades escolares e se destaquem pelos

enfrentamentos exigidos e ampliados durante os piores momentos da pandemia em estreita relação com as proposições de Silva (2022).

O ensino remoto durante a pandemia mostrou-se como única alternativa possível para a tentativa de redução do distanciamento das aprendizagens dos estudantes, mas que também alargou as dificuldades de aprendizagem, seja por meio da falta de acesso dos estudantes, pela carência de equipamentos, internet e ou falta conhecimento e domínio das TIC's e até mesmo pelo quantitativo de estudantes que usaram o material impresso em substituição às aulas remotas. Ao estudarmos a pandemia e seus reflexos no campo educacional, tornou-se imprescindível a análise dos regulamentos, decretos e resoluções publicados e bem como as características históricas que permearam a constituição dos mesmos e que foram amplamente marcados pela política desastrosa e negacionista.

Ao pensarmos nos conceitos de currículo, bem como no arcabouço historiográfico de sua constituição e materialização na sociedade, tornou-se importante pelo fato de compreendermos quais fatores podem influir sobre a concepção idealizada e concretizada no cenário contextual e a partir dessa percepção a compreensão dos passos didáticos assumidos e desenvolvidos na sua concretização.

Discutir os aspectos teóricos e metodológicos do currículo integrado e do currículo de transição como alternativa aos desafios apresentados no corpus deste trabalho é fundante para uma apresentação de uma possibilidade para o Distrito Federal para superação das lacunas de aprendizagem alargadas durante a pandemia.

As perspectivas teóricas do currículo integrado e do currículo de transição ganharam força e legitimidade, não por se tratar da única alternativa possível, até mesmo porque precisamos de outras pesquisas que apotem novos caminhos, mas pelo fato de ser uma alternativa possível e que inclusive dialoga com os documentos oficiais propostos pela SEEDF.

4.5 Produto técnico

Conforme exigência do Programa em Educação, modalidade Profissional da Universidade de Brasília, tencionamos a apresentação de uma proposta de curso de aperfeiçoamento destinada aos profissionais da educação da rede pública de ensino intitulado de “Currículo: do proposto à prática”. A temática se faz necessária por alinhar-se às bases epistemológicas da pesquisa em curso e devido à carência da temática “Currículo” nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A apresentação da proposta desse curso surge frente às lacunas de aprendizagem na formação inicial dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal no que se refere ao currículo. Conforme já descrito no trabalho, a disciplina currículo não era obrigatória nem no curso de pedagogia da Universidade de Brasília quiçá nos demais cursos de licenciatura. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal ofereceu o curso do Currículo em Movimento aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2014 e foi realizado no espaço da coordenação pedagógica de cada Unidade Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, mediado pelos coordenadores pedagógicos locais e não pelos formadores da EAPE e, infelizmente não podiam dedicar-se ao planejamento integral das atividades tendo de se desdobrar com as funções já presentes na escola e mais as de formador.

A proposta de curso de formação continuada dará prioridade aos profissionais da educação escolar da rede pública, podendo ser ampliada aos da rede privada caso haja meio de concretização de tal ação que poderá ocorrer por meio de parcerias com Instituições.

No Quadro 19, a seguir, tem-se a proposta pedagógica formal do curso, ao passo que no Quadro 20, a seguir, tem-se a proposta de Cronograma de Aulas e Textos.

Quadro 19 – Proposta de Curso Currículo.

PROPOSTA DE CURSO CURRÍCULO
EMENTA
A proposta do curso é abordar as teorias do currículo, a análise do contexto histórico de constituição do <i>Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos</i> (DISTRIT FEDERAL, [2014]), as bases epistemológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e o confronto entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, [s. d.]) e os pressupostos teóricos que fundamentam o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
OBJETIVO GERAL
Compreender as teorias curriculares e suas respectivas influências na construção e concretização do <i>Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos</i> (DISTRIT FEDERAL, [2014]), bem como das bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Identificar, historizar e compreender as teorias curriculares; Analisar as características da aprendizagem pedagógica motivada pelo currículo, bem como suas complexidades e a práxis curricular; Diferenciar as fases de objetivação do currículo; Compreender as bases epistemológicas da Pedagogia Histórico-Crítica; Diferenciar interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; Identificar os principais aspectos do currículo integrado e as vantagens de sua adoção; e Desenvolver os pressupostos epistemológicos do currículo de transição e identificar a importância de assumi-lo cotidianamente na práxis escolar.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
UNIDADE 1 – Noções introdutórias: conceito de currículo e teorias do currículo
1.1 Conceitos de currículo;
1.2 Teorias do currículo;
1.3 Teorias tradicionais de currículo;
1.4 Teorias críticas de currículo; e
1.5 Teorias pós-críticas de currículo.
UNIDADE 2 – A complexidade da aprendizagem escolar e a convergência da práxis curricular
2.1 Expressão da complexidade da escola;
2.2 Práxis curricular; e
2.3 O currículo como confluência de práticas.
UNIDADE 3 – Fases de objetivação do currículo no processo de desenvolvimento
3.1 Currículo prescrito;
3.2 Currículo apresentado aos professores;
3.3 Currículo moldado pelos professores;
3.4 O currículo na ação; e
3.5 O currículo avaliado.

UNIDADE 4 – Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos

- 4.1 Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica;
- 4.2 Pedagogia Histórico-Crítica;
- 4.3 Uma possível didática a partir da Pedagogia História Crítica; e
- 4.4 Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento da Educação Básica.

UNIDADE 5 – Currículo integrado e currículo de transição

- 5.1 Currículo integrado;
- 5.2 Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento; e
- 5.3 Currículo de transição.

METODOLOGIA

Norteadas e dialogadas coletivamente, sendo proposto(a), inicialmente, a utilização de aulas expositivas dialógicas, grupos de discussão, metodologias ativas ao final de cada aula para dinamizar os conhecimentos desenvolvidos, produção de análises críticas, debates, seminários e metodologias ativas.

AVALIAÇÃO

Aportada sobre os fundamentos da avaliação formativa processual e adotará os seguintes critérios:

Assiduidade;

Participação durante as aulas;

Análise crítica da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos;

Seminários; e

Metodologias ativas.

BIBLIOGRAFIA

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014b.
- BIANCHETTI, Lucidio; JANTSCH, Ari P. **Interdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista Educamazônia: Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá (AM)**, ano 13, v. 25, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 22 fev.2021.
- SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos**. Brasília: Ed. Kiron, 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Editora Autêntica. 2017.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 20 – Proposta de Cronograma de Aulas e Textos.

Aula	Descrição	Referencial(is) Bibliográfico(s)
Aula 1	-Apresentação do plano de curso, levantamento de sugestões e estudo do texto introdutório dos estudos curriculares.	SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (p.11-17) SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p.13-34).
Aula 2	- Teorias Tradicionais e Críticas do Currículo	SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (p.21-77)
Aula 3	-Teorias Pós-Críticas do Currículo	SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (p.85-139)
Aula 4	A complexidade da aprendizagem escolar e a Convergência da Práxis Curricular	SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p.90-106).
Aula 5	Fases de objetivação do Currículo no processo de desenvolvimento	SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p.101-200)
Aula 6	Fases de objetivação do Currículo no processo de desenvolvimento	SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p.201-334).
Aula 7	Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEDF	DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos. Brasília, 2014b.
Aula 8	Pedagogia Histórico- Crítica	SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
Aula 9	Ensaaiando análises e proposições políticas à luz da pedagogia histórico-crítica: - BNCC, BNC – Formação	SAVIANI Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
Aula 9	Um currículo Pensado a partir da Pedagogia Histórico Crítica e uma possível didática a partir da PHC.	MALANCHEN, Julia. Currículo Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica Formação Emancipadora e Resistência ao Capital. In: - LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Aula 10	BNCC E Currículo em movimento	SILVA, Ana Kátia da Costa; DE CASTRO BARROS, Camilli; ALVES BATISTA LOBO, Lucineide. Leitura e literatura na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal: é preciso ensinar a gostar de ler?. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 191-198, mar. 2022. ISSN 2359-2494. Disponível em: < http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1342 >. Acesso em: 19 ago. 2022.
Aula 10	Currículo Integrado	SANTOMÉ, Jurjo. Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
Aula 11	Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade do Conhecimento;	FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007. BIANCHETTI, Lucidio; JANTSCH, Ari P. Interdisciplinaridade. Petrópolis: Vozes, 1995. SILVA, Francisco Thiago. Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Ed. Kiron, 2020.
Aula 12	Currículo de Transição.	SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. Revista Educamazônia: Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá (AM), ano 13, v. 25, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666 . Acesso em: 22 fev.2021.

Fonte: Elaboração própria.

A carga horária do curso será de 180 horas e a proposta é que aconteça de maneira presencial, sendo conduzido por formadores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que, após aprofundamento teórico nos textos-base, favorecerão o compartilhamento das aprendizagens junto aos professores da educação básica pública do Distrito Federal. A avaliação dos cursistas será realizada mediante a frequência, participação nas aulas e realização de trabalhos ao longo do curso que podem ser: um portfólio sobre as percepções ao longo do curso, análise do planejamento individual de cada professor e o confronto com as teorias estudadas, bem como dos PPPs das escolas em que atuam, na construção de mapas conceituais dos textos estudados, seminários, metodologias ativas que poderão ser desenvolvidas ao término de cada encontro etc.

Outro instrumento a ser adotado como atividade avaliativa do curso é a apresentação do planejamento curricular específico da escola de atuação dos docentes participantes do curso, em que apresentem a intencionalidade e propostas de materialização do currículo integrado e do currículo de transição.

Após a realização do curso, espera-se que haja uma percepção histórica da constituição curricular e que seja dada a devida importância ao mesmo no locus escolar, sendo um dos fios condutores e estruturantes do trabalho pedagógico e ainda que os profissionais se sintam protagonistas e autores do currículo implementado em cada unidade escolar em que atuam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu a partir das inquietações e dos desafios enfrentados desde o surgimento da pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), potencializados, especialmente, a partir das transições das formas de oferta do ensino, que perpassou desde a oferta do ensino remoto, transitando para o híbrido, retomando, posteriormente, as atividades presenciais. Outro fator levado em consideração foi o quantitativo expressivo de estudantes das escolas públicas do Distrito Federal que tiveram seu direito de acesso ao ensino negligenciado.

O estudo teve como objetivo geral analisar e compreender a materialização de um possível currículo integrado, com vistas à formação multidimensional dos discentes, conforme previsto no *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) e no *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2018), com ênfase no 3º Ciclo – Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir do objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: observar quais foram as estratégias utilizadas pelo CEF Ipê de Ceilândia para adequar-se às especificidades do período de retomada das aulas presenciais, a fim de garantir o aprendizado dos alunos; compreender como foram trabalhadas as fragilidades nas aprendizagens dos estudantes; e, identificar o currículo adotado pela referida unidade escolar, bem como seus referenciais teóricos de sustentação e como se daria a retomada das atividades presenciais.

O primeiro procedimento metodológico foi o Estado do Conhecimento que, conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 156), é a identificação, o registro, a categorização, que leva à reflexão e à síntese “[...]sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia”.

Tal levantamento se deu nos seguintes bancos repositórios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD); Google Acadêmico; Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB-FE); e, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Os termos indutores que conduziram a busca nos repositórios supramencionados foram: “currículo integrado”, “aulas remotas”, “currículo de transição”, “retomada das atividades presenciais” e “educação em tempos de pandemia da COVID-19”.

No BDTD foi localizada apenas uma dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), construída em uma escola de classe média alta da rede privada de ensino de São Paulo, que investigou o ensino remoto mediado por tecnologias – alternativa possível para o período de distanciamento social de então, identificando alguns desafios, entre os quais: a resistência por parte dos docentes em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); e, a fomentação de um trabalho planejado coletivamente entre a gestão e os demais profissionais.

O levantamento realizado na SciELO evidenciou três artigos e nenhuma tese/dissertação próximas à temática em voga. O primeiro artigo teve por foco as problematizações acerca das funções sociais da escola na modernidade e na compreensão dos redimensionamentos durante a pandemia da COVID 19. O segundo artigo investigou as dificuldades e estratégias desenvolvidas no decorrer da oferta das aulas remotas. O terceiro artigo discorreu sobre os limites e a potencialidade vivenciados no momento inicial da pandemia da COVID-19 em uma escola da rede pública do Estado do Paraná.

Os estudos existentes na NDLTD não dialogaram com os estudos curriculares aqui propostos, não sendo ali analisado nenhum trabalho em virtude da ausência de proximidade com a presente pesquisa. Ao empreender a leitura flutuante dos estudos presentes no NDLTD, foi possível identificar que os objetos estudados tinham relação com a educação superior, a formação de professores, a inteligência emocional no campo da saúde, entre outras temáticas educacionais.

Outro repositório pesquisado foi o Google Acadêmico, onde foi possível identificar cinco artigos, dos quais, um teve por foco os impactos causados pela pandemia da COVID-19 na rede municipal de ensino de Araçatuba, São Paulo, e que um currículo proposto para uma crise sanitária não seria o mesmo idealizado para uma situação de ensino presencial. O outro artigo empreendeu reflexões sobre o atual cenário educacional frente à pandemia causada pelo novo Coronavírus. O terceiro artigo apresentou as primeiras orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para as unidades escolares da rede pública de ensino, apresentando mecanismos de atuação no ensino de forma remota durante o período da pandemia do novo Coronavírus. O quarto artigo tratou do repensar do planejamento quando da retomada das atividades presenciais, elencando a categoria “currículo de transição” como possível saída para a retomada das atividades de ensino. Por último, o quinto artigo evidenciou a gestão

educacional no que tange ao distanciamento social acarretado pela COVID-19 e suas implicações na educação, constatando a necessidade de redimensionamento das relações da gestão pública e privada no gerenciamento das desigualdades sociais.

Foram localizados dois artigos no RIUnB-FE, ao passo que: o primeiro discorreu sobre o direito de acesso à educação e a respectiva qualidade a partir da organização do trabalho escolar das Secretarias de Estado de Educação no período da pandemia da COVID-19; e, o segundo, analisou as formas de comunicação escolar durante a pandemia em comento em três escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Foi possível identificar, a partir do levantamento no Estado do Conhecimento, a existência de um quantitativo reduzido de pesquisas sobre a temática em voga, talvez pelo fato da associação desta ao curto lapso temporal da pandemia da COVID-19. De fato, nenhuma pesquisa teve como foco exclusivo os estudos curriculares e tampouco a diversificação das formas de ensino ofertadas aos estudantes no decorrer da referida pandemia (aulas remotas, ensino híbrido e atividades presenciais). Apenas uma dissertação de Mestrado tratou da educação “em tempos de pandemia”, mas vinculada à rede privada, ao passo que os demais se deram em forma de artigo, onde um destes tratou do currículo (mas apenas no período do ensino remoto no Distrito Federal).

Após o Estado do Conhecimento, apresentou-se o percurso metodológico. Ancorado na abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2016), trilhou pela revisão bibliográfica em torno dos seguintes eixos: ensino durante a pandemia, conceituando currículo, currículo integrado e um currículo integrado e um currículo de transição para a retomada das atividades presenciais.

O fio condutor da presente pesquisa foi a adoção do estudo de caso único a partir das bases epistemológicas de Yin (2005), complementadas a partir dos instrumentos metodológicos das entrevistas semiestruturadas, dos questionários *online* e dos questionários impressos, que foram analisados tendo por ancoragem a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Nesse viés, empreenderam-se análises documentais do Projeto Político Pedagógico do CEF Ipê de Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2022b), do *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos* (DISTRITO FEDERAL, [2014]) e do documento intitulado *Minuta: organização curricular: Ensino Fundamental: 3º Ciclo – Anos Finais* (2022c). Os objetivos da análise documental voltaram-se para a identificação das teorias fundantes dos “Currículos em Movimento” de 2014 e 2018 da SEEDF, além de compreender a historicidade e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola alvo de pesquisa, e analisar a proposta curricular elaborada pela referida pasta governamental em 2022.

Sem dúvida, a pandemia da COVID-19 trouxe inúmeras consequências para todos os setores a nível mundial. A educação foi um dos setores acometidos, com muitos prejuízos que ainda não lograram superação. Durante muito tempo, as salas de aulas permaneceram vazias e os alunos não podiam frequentar as escolas.

A ausência de uma política nacional coordenativa do campo educacional ficou evidente no quantitativo de Portarias, Decretos e Resoluções descoordenadas e que foram publicadas no período pandêmico em questão. E ainda, as ações negacionistas reverberaram em ausência de ações que possibilitassem a retomada com qualidade das atividades junto às unidades escolares. Nesse passo, as primeiras ações flexibilizaram calendários, avaliações e cumprimento da carga horária – tudo na tentativa da retomada das atividades escolares; mas nenhuma ação foi traçada e materializada possibilitando a acessibilidade dos estudantes ao ambiente escolar.

O ensino remoto foi a alternativa possível e instaurada em grande parte das escolas brasileiras, ao passo que muitos familiares não tinham nenhuma formação e não compreendiam o que estava sendo abordado nas aulas, além da carência de conhecimentos no campo tecnológico – o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno.

É preciso salientar que os estudantes do CEF Ipê de Ceilândia – escola alvo da presente pesquisa – vivem em território de extrema vulnerabilidade social e, mesmo antes da pandemia da COVID-19, já viviam em condições sociais excludentes. Com a chegada do referido tempo sombrio, tal situação foi agravada e muitos desses alunos até pensaram no suicídio ou se mutilaram em virtude dos altos níveis de ansiedade, depressão e *stress*.

Os principais desafios apontados pelos docentes, pelo coordenador e pelas supervisoras aqui partícipes, durante o ensino remoto, foram: a falta de acesso dos estudantes à *internet*; a falta de conhecimento tecnológico, tanto docente, quanto discente; a falta de aparelhos; a quantidade de alunos que não devolviam as atividades; e, o expressivo número de estudantes que recebiam material impresso e que não mantinham contato direto com os educadores para sanarem suas dúvidas.

De fato, os desafios foram impactantes nos resultados alcançados durante o ensino remoto. Outro aspecto negativamente impactante foi a ausência coordenativa do Estado para a oferta de *internet* de qualidade aos professores e estudantes, bem como questionável qualidade da formação continuada ofertada de maneira aligeirada pela SEEDF.

Sobre a formação continuada em questão, objetivando dar materialidade de condições de retomada das atividades escolares de maneira remota, tal ação se deu de maneira aligeirada, ou seja, houve o reconhecimento dos educadores quanto à carência na formação referente às tecnologias educacionais, ao passo que muitos tiveram que se reinventar, sendo que o CEF Ipê de Ceilândia possibilitou oficinas de formação durante a pandemia em questão e/ou seus professores buscaram sanar as dificuldades enfrentadas.

A quantidade de alunos que não faziam a devolutiva das atividades propostas pelos professores foi considerável em 2020, abrangendo 20,90% do total de estudantes da referida escola, sendo a questão reduzida para 7,39% ao final do 1º bimestre de 2021. Um fator que mereceu atenção na pesquisa empreendida foi o percentual de alunos infrequentes, que, em 2020, foi de 1,16%, mas que, em 2021, foi ampliado para 2,38%.

Algumas estratégias foram implantadas na busca por um melhor acompanhamento educacional dos estudantes do CEF Ipê de Ceilândia, sendo uma delas a divisão da equipe pedagógica para um suporte mais direcionado em cada ano/turma. Os resultados da implementação dos procedimentos concernentes foram logo perceptíveis em fins do primeiro bimestre de 2020, apontando um aumento considerável no número de alunos que aderiram ao ensino remoto: em 2020, eram de 70,43%; e, em fins do 1º bimestre de 2021, 73,84%.

Ao final do primeiro semestre de 2021, após a ampliação da vacinação contra a COVID-19, as atividades escolares foram retomadas, mas de maneira híbrida – fator que apresentou resistência por parte de alguns estudantes, que ainda gostariam de permanecer no ensino remoto, não compreendendo que tal modal de ensino era somente uma alternativa para o período de suspensão das aulas presenciais.

Também foi possível distinguir entre os conceitos de ensino remoto, ensino híbrido e Educação à Distância (EaD), e que apesar da confusão conceitual, inclusive, presente em alguns estudos, a presente pesquisa buscou clarificar as características de cada modelo, sendo: o ensino remoto uma alternativa urgente da pandemia do novo Coronavírus; a EaD conceituada como modalidade prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e em ditames específicos; e, o ensino híbrido, conceituado por Valente (2014) como a combinação de atividades presenciais e atividades à distância.

Ao discutir a questão do currículo, faz-se importante identificar a perspectiva conceitual que cada sujeito possui, sendo o currículo um termo polissêmico e alvo de disputas ideológicas e de poder (APPLE, 2006). Um aspecto observado na pesquisa empreendida foi que o conceito de currículo trazido pelos profissionais do CEF Ipê de Ceilândia apresenta semelhanças próximas à teoria tradicional do currículo, quando o identifica como uma grade de conteúdos.

Dentro da perspectiva histórica do currículo, percebeu-se que o mesmo passou da preocupação inicialmente do que ensinar, com ênfase aos conteúdos (teoria tradicional), partindo para a contestação de saberes tido como válidos e/ou inválidos (teoria crítica), passando a discutir, posteriormente, a dimensão de para quem ensinar (teoria pós-crítica).

Apesar da percepção dos educadores conectada ao currículo como uma grade de conteúdos, talvez acarretada pela ausência dos estudos curriculares na formação inicial e/ou da constituição pessoal de cada sujeito no percurso formativo, a teoria crítica do currículo é a base epistemológica de constituição do “Currículo em Movimento” da SEEDF. E ainda, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011) e sua concretização na práxis (VÁZQUEZ, 1997), faz-se necessária a apropriação dos passos didáticos definidos por Gasparin (2012) e que terão como pontos de partida e de chegada a prática social dos estudantes.

Quando se tratou aqui sobre a questão do currículo integrado, foi possível perceber a existência de estudos significativos referentes à interdisciplinaridade, à transversalidade, bem como formas de organização do conhecimento, mas que ainda é um elemento desafiador de implementação.

A constituição de um currículo integrado favorece, de fato, a formação integral dos cidadãos, sendo fator de conexão com o contexto social dos estudantes mediante os conteúdos propostos nas diferentes disciplinas, além do fortalecimento da cultura local dos discentes.

A proposta de currículo integrado como alternativa aos principais desafios alargados no período pandêmico em comento não tenciona ser um antídoto milagroso, como uma espécie de receita pronta, mas é percebido como uma possibilidade de construção humana das aprendizagens, coerente com a formação integral proposta pela SEEDF.

Desenvolver um trabalho interdisciplinar significa considerar o trabalho disciplinar e a constante reflexão de sua constituição, uma vez que este apresenta fragilidades, inclusive, descritas por Santomé (1998), em que pese pode se tornar uma arena de disputa entre docentes, em virtude da necessidade de adoção de um trabalho coletivo, a possibilidade de superficialização do conhecimento e a utilização desprovida da interdisciplinaridade.

Atuar com a adoção de um currículo integrado possibilitado pelo trabalho interdisciplinar e que pode ser proporcionado com a concretização dos passos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual possibilita a formação integral dos estudantes na retomada das atividades presenciais, torna-se uma alternativa possível de reduzir ou até mesmo mitigar os enormes desafios que devem ser superados.

O currículo de transição, conforme aporte teórico de Silva (2020a), é considerado um campo teórico de manifestação de todas as formas de constituição curricular democrática direcionadas centralmente às tentativas de mitigar os desafios enfrentados no decorrer da pandemia da COVID-19 no campo educacional.

Para a idealização e posterior concretização do currículo integrado e do currículo de transição, é necessário o protagonismo docente, conforme Sacristán (2018), que elenca a importância do papel central dos docentes na definição curricular e que, desde o início, sejam elaborados, discutidos e implementados com a participação de todos, possibilitando o vislumbramento de concretização do currículo de transição (SILVA, 2020a).

Em suma, o presente estudo não intencionou a finalização dos debates referentes ao currículo de transição e ao currículo integrado na retomada das atividades presenciais após a pior fase do período pandêmico em comento. Pelo contrário, indica ser fonte de ampla pesquisa e de enormes contribuições, uma vez que, em virtude do lapso temporal, não foi possível a proposição prática de implementação e acompanhamento dos resultados possíveis a partir da adoção dos mesmos.

Um aspecto ao qual contraponho as ideias propostas por Silva e Silva (2021), que sustentam que o currículo de transição é somente para o momento de enorme conflito enfrentado na retomada das atividades presenciais, é o fato de defendê-lo como elemento que possibilita pensar uma educação inclusiva e de qualidade para todos, e que garanta a apropriação dos saberes para a sociedade em geral. Assim, no caminhar da presente empreitada, foi possível perceber a importância da apropriação dos conteúdos, conforme proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), e que os estudantes nem sempre tem logrado apreendê-los em virtude das lacunas nas aprendizagens, sendo o currículo integrado e o currículo de transição como importantes aliados na superação dos enormes desafios frente às defasagens nas aprendizagens que sempre se fizeram presentes no campo educacional, mas que, com a pandemia da COVID-19, ampliaram-se, ficando, assim, como ação de sugestão para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 41, p. 1- 20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo:Edições 70, 2011.
- BERNARDO, Nairim. Como cuidar da saúde mental de crianças e adolescentes na volta ao ensino presencial? **Nova Escola**, [S. l.], 23 jun. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21279/como-cuidar-da-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes-na-volta-ao-presencial>. Acesso em: 07 set. 2022.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Ciências Sociais da Educação)
- BINOTTO, Bruna Taís; GOULART, Cláudia Maria Teixeira; PUREZA, Juliana da Rosa. Pandemia da COVID-19: indicadores do impacto na saúde mental de adolescentes. **Rev. Psicol. Saúde e Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 195-213, 2021. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/782/504>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. *In*: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (orgs.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: UECE: ENDIPE, 2014. p. 1181-1199.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 35-60.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do Ensino Médio profissional no Brasil atual. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, BA, v. 5, ns. 1-2, p. 87-100, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489/1285>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 05, 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, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 09, de 8 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, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 15, de 6 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, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN162020.pdf?query=pandemia. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 19, de 8 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, 2020. 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. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 5 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 66, 6 abr. 2020. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, [s. d.].

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 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, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. 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; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 5 out. 2021.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. (In)subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 42, p. 1-15, 2021.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021.

CAPONI, Sandra. COVID-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 99, p. 209-223, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel de; COELI, Cláudia Medina. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Y9rxTRzQZkvCdJTsFK6gX3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

CASTRO, Rosana. Necropolítica e a corrida tecnológica: notas sobre ensaios clínicos com vacinas contra o Coronavírus no Brasil. **Horiz. Antropol.**, [S. l.], v. 27, n. 59, p. 71-90, abr. 2021.

CRUZ, Carolínia. Internet gratuita para alunos da rede pública do DF não saiu do papel: 'Só não fico perdida porque tem material impresso', diz mãe. **G1 DF**, [Brasília], 30 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/30/internet-gratuita-para-alunos-da-rede-publica-do-df-nao-saiu-do-papel-so-nao-fico-perdida-porque-tem-material-impresso-diz-mae.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>. Acesso em: 3 out. 2021.

DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE – BRASIL (DSSBR). **Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil**. 13 abr. 2021. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/inseguranca-alimentar-e-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.519, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre a vigilância epidemiológica e a necessária comunicação, por hospitais e laboratórios, às autoridades sanitárias do Distrito Federal, dos laboratórios que realizam os exames clínicos para a descoberta do COVID-19, no âmbito do Distrito Federal. Brasília, 2020b. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9b768b3c0ce545b28f19f92f20c04c78/Decreto_40519_14_03_2020.html. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 38, de 18 de fevereiro de 2020**. Revoga a Portaria nº 420, de 21 de dezembro de 2018 que normatiza o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). Brasília, 2020c. Disponível em:

http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/0401d843c72f47199ca2339890ed8cd5/Portaria_38_18_02_2020.html. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2013.

Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo escolar**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Circular nº 151, de 2020**. Brasília, 2020d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. “CEF Ipê de Ceilândia”. **Projeto Político Pedagógico**. Ceilândia, DF: CEF Ipê de Ceilândia, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. “CEF Ipê de Ceilândia”. **Projeto Político Pedagógico**. Ceilândia, DF: CEF Ipê de Ceilândia, 2022b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. [Brasília]: GDF, [2014].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Minuta**: organização curricular: Ensino Fundamental: 3º Ciclo – Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2022c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: GDF: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Diretoria de Ensino Fundamental. Gerência de Acompanhamento de Ensino Fundamental – Anos Finais. **Orientações pedagógicas**: 3º Ciclo para as aprendizagens. Brasília: SEEDF, 2021b.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. v. 13. (Coleção Educar)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [S. l.], a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FRANCO, Yuri Soares; PAULINO, Fernando Oliveira; MARRA, Milena dos Santos; COELHO, Jairo Faria Guedes; MOLINA, Fernando. Comunicação escolar em tempos de pandemia. **Revista Com Censo**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 49-59, nov. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/926>. Acesso em: 3 out. 2021.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 00-00.

GARCIA, Melquisedek A.; BRASIL, Alex Cruz. Contextualização do panorama sócio-político-educacional dos servidores da educação no Distrito Federal. **SINPRO-DF**, 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/contextualizacao-do-panorama-socio-politico-educacional-dos-servidores-da-educacao-no-distrito-federal-2/>. Acesso em: 5 out. 2021.

GARRUTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., conforme nova ortografia. 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução: Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUEDES, Maria Júlia. COVID-19: o que aconteceu em um ano de pandemia no Brasil e no mundo? **Politize!**, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/covid-19-um-ano-de-pandemia/>. Acesso em: 8 set. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucidio (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da Filosofia do Sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 13, n. 3, p. 399-420, dez. 2007.

LIMA, Francisco de Paula Antunes. **Os riscos da flexibilização curricular**. Belo Horizonte: Departamento de Engenharia de Produção – UFMG, [s. d.]. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/19/artigos/325.PDF>. Acesso em: 4 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

LU, Renata. Índice de vulnerabilidade social do Distrito Federal é de 0,34. **Agência Brasília**, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2020/12/17/indice-de-vulnerabilidade-social-do-distrito-federal-e-de-034/>. Acesso em: 5 out 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-22, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítico. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 65-82.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Organização e introdução: Osvaldo Coggiola. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, KARL. **Teorias da mais-valia: História Crítica do Pensamento Econômico**. Vol. I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean (orgs.). **Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Observatório COVID 19: Editora Fiocruz, 2021. (Série Informação para Ação na COVID-19)

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Campinas, SP: Liber Livro: Autores Associados, 2006. v. 2. (Série Pesquisa)

OLIVEIRA, Elida. Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa. **G1**, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>. Acesso em: 4 nov. 2022.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil**: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Brasília: IPEA, 2012. (Texto para Discussão, 1706)

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO do Trabalho Pedagógico em Tempos de Ensino Remoto. [Taguatinga, DF]: 2020. 2020. 1 vídeo (108 min). Publicado pelo canal da Regional de Ensino Taguatinga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Xuiev3m5g&list=PLhncubMbJpCJTZBKhmITOp6-CgH6kAzDI&index=25>. Acesso em: 9 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAUDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Histórico da pandemia de COVID-19. **Folha Informativa sobre COVID-19**, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de pesquisas sobre currículos de Matemática na Educação Básica brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Reading: Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATAFORMA online mostra evolução do COVID-19. **Security Magazine**, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.securitymagazine.pt/2020/02/28/plataforma-online-mostra-evolucao-do-covid-19/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. *Revista Teias*, v.12, n.27, p.161-176, 2012.

QUEIROZ, Vitória. 2 anos de covid: Relembra 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia. **Poder 360**, 26 fev. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembra-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/curriculo_e_teorica_critica.pdf. Acesso em: 1º out. 2021.

RAMOS, Marize Nogueira. “O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 771-788.

ROCHA, Kaszenlem. Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal é de 0,34. **Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN)**, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/indice-de-vulnerabilidade-social-do-distrito-federal-resultados/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa e Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – O desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 00-00.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SCHNEIDER, Magali Béssem Dorneles. Aulas remotas em tempos de pandemia do coronavírus (Covid-19) no Distrito Federal. *In*: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, [s. l.], p. 1-16, 24-28 ago. 2020. **Anais...** [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1339/1007>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Ana Kátia da Costa; LOBO, Lucineide Alves Batista; BARROS, Camilli de Castro. Leitura e literatura na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal: é preciso ensinar a gostar de ler?. **Cadernos RCC**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 191-198, mar. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1342/812>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, [s. l.], a. 13, v. XXV, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666/5363>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 12, p. 16-33, 2017. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/364/303>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Kiron, 2020b.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e ensino de História: um Estado do Conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. esp. 3, p. 1604-1628, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300/11263>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Patrícia Cardoso; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. Currículo escolar em tempos de pandemia: diálogo entre vivências, saberes e desafios futuros. **Sala 8 – Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 169-188, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores.** 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** [S. l.]: CENPEC Educação, 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 4, p. 79-97, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVvZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis.** Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, [s. l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 10 set. 2021.

WOFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020. Disponível em:

YAREMKO, Robert K.; HARARI, Hebert; HARRISON, Robert C.; LYNN, Elizabeth. **Handbook of research and quantitative methods in Psychology: for students and professionals.** New York: Psychology Press, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael, F. D. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, març. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo:

Identificar a perspectiva curricular da unidade escolar e como se materializa na práxis pedagógica.

Documento:

PPP do CEF IPÊ de Ceilândia.

Eixos de análise:

- Estrutura física e análise social e econômica da comunidade;
- Perfil de entrada do sujeito que se pretende formar;
- Pressupostos filosóficos-sociológicos que fundamentam o currículo;
- Concepção de currículo que permeia o trabalho da unidade escolar;
- Quais leis embasaram a elaboração do PPP? Quais aspectos da lei foram elencados?
- O PPP foi atualizado durante a Pandemia?

Descritores:

- Currículo;
- Teorias de currículo;
- Legislação; e
- Pandemia.

APÊNDICE B – ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo:

Identificar as teorias que fundamentam o Currículo em Movimento da SEEDF e se tais teorias dialogam com a formação Integral tencionada no documento.

Documentos:

Currículo em Movimento da SEEDF.

Eixos de análise:

- Teorias de currículo;
- Formação dos estudantes (pressupostos filosóficos sociológicos); e
- Eixos Estruturantes x eixos estruturantes.

Descritores:

- Currículo; e
- Teorias de currículo.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo:

Conhecer as concepções da equipe pedagógica: gestores, coordenadores e dos professores a respeito da proposta curricular na perspectiva de um currículo integrado e “currículo de transição” na retomada das aulas presenciais.

Apresentação breve do pesquisador e da pesquisa em desenvolvimento;

Agradecer pela disposição em colaborar com a pesquisa; E

Apresentação sucinta do entrevistado.

- 1) Para você, o que é currículo?
- 2) Quais teorias sustentam o currículo do CEF Ipê DE Ceilândia?
- 3) Como foram feitas as discussões na retomada das atividades presenciais?
- 4) Quais os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto (barreira de acesso)?
- 5) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola na retomada do ensino híbrido?
- 6) Quais as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?
- 7) O que é currículo integrado?
- 8) Você conhece ou já ouviu falar o “currículo de transição”?
- 9) Como serão trabalhadas as fragilidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?

Identificação:

Nome (opcional):

Cargo/Função:

Tempo de profissão:

Formação:

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Objetivo:

Identificar como os estudantes compreendem a importância do currículo no processo ensino aprendizagem.

- 1) Quais foram os principais desafios que você encontrou durante a suspensão das aulas presenciais?
- 2) Você participou das aulas por meio remoto ou pegou material impresso? Por que escolheu receber as atividades dessa forma?
- 3) Como você tirou as dúvidas que apresentou durante a realização das atividades?
- 4) Para você, qual a importância dos conteúdos trabalhados pela escola?
- 5) O que é currículo para você?
- 6) Você participou da elaboração dos projetos desenvolvidos pela escola?
- 7) Como o currículo se efetiva na instituição escolar?

Identificação:

Nome (opcional):

Ano:

Idade:

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo:

Identificar as teorias que fundamentam o currículo idealizado pelo CEF Ipê de Ceilândia e a maneira como será feita a organização do trabalho pedagógico na retomada das atividades presenciais.

Momentos:

Coordenações pedagógicas coletivas destinadas ao planejamento do PPP da escola.

Eixos de análise:

- Teorias de currículo;
- Projetos desenvolvidos pela escola;
- OTP – Didática, avaliação e currículo; e
- Eixos Estruturantes x eixos estruturantes.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “Currículo Integrado e “Currículo de Transição” no período pós-pandemia: caminhos e possibilidade para o Distrito Federal” sob a responsabilidade do pesquisador Afonso Wescley de Medeiros Santos. O objetivo desta pesquisa é analisar e compreender como será a materialização do currículo na retomada das atividades presenciais após a pandemia da COVID-19 em um Centro de Ensino Fundamental em Ceilândia, Distrito Federal.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Informamos ainda que o senhor poderá desistir a qualquer momento.

A sua participação se dará por meio de _____ (entrevista ou questionário). Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília e serão publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a tutela do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Caso tenha alguma dúvida relacionada à pesquisa, favor contactar o pesquisador.

Ao aceitar participar da pesquisa, solicitamos que assine este documento e informamos que o mesmo foi elaborado em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o(a) Senhor(a).

Desde já agradecemos por contribuir com a pesquisa.

Nome e assinatura do (a) Participante de Pesquisa

Afonso Wescley de Medeiros Santos
Pesquisador Responsável

Brasília, _____ de _____ de 2021.

Pesquisador: Afonso Wescley de Medeiros Santos
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
Telefone: (61) 99849-5029
E-mail: afonsowmediros@gmail.com