

Tensionamentos na reorganização curricular da educação municipal tocantinense em tempos de Pandemia

 Elaine Aires Nunes¹,  Idemar Vizolli²,  Leonardo Victor dos Santos³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus de Palmas. Avenida NS15 ALC NO 14. Palmas - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: elainemh3@gmail.com

RESUMO. No contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19, a Rede Colaboração Tocantins (RCT), articulada e constituída por instituições públicas, assumiu o desafio de apoiar as redes e sistemas municipais de ensino/educação, por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo compreender o trabalho da RCT, mediante a necessidade da reorganização curricular, a partir da legislação relacionada à Covid-19, com foco nas tensões entre o currículo por competência normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possibilidade de se organizar o currículo tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Presume-se que o fundamento da concepção da PHC contrapõe a centralidade da normatização da BNCC, porque apresenta como pressupostos, a emancipação humana, a autonomia de sujeitos e instituições públicas, a democratização dos conhecimentos clássicos e históricos, crítico e transformador.

Palavras-chave: rede colaboração tocantins, redes e sistemas municipais de ensino/educação, reorganização curricular, pandemia, pedagogia histórico-crítica.

Tensions in the curricular reorganization of the Tocantinense municipal education in times of Pandemic

ABSTRACT. In the context of the pandemic caused by Covid-19, the Network *Colaboração Tocantins* (RCT), articulated and composed of public institutions, took on the challenge of supporting the networks and municipal systems of teaching/education, through of training, monitoring and evaluation of management processes, teaching and learning. This article aims to understand the work of the RCT, through the need for curriculum reorganization, from the legislation related to Covid-19, focusing on the tensions between the curriculum by competence regulated by the Common National Curricular Base (BNCC) and the possibility of organizing the curriculum with reference to the Critical Historical Pedagogy (PHC). This is a bibliographic, documentary, and exploratory research. It is assumed that the foundation of the conception of PHC opposes the centrality of the normatization of the BNCC, because it presents as assumptions, human emancipation, the autonomy of subjects and public institutions, the democratization of classical and historical knowledge, critical and transformative.

Keywords: rede colaboração Tocantins, municipal education/education networks and systems, curriculum reorganization, pandemic, critical-historical pedagogy.

Tensiones en la reorganización curricular de la educación municipal Tocantinense en tiempos de Pandemia

RESUMEN. En el contexto de la pandemia provocada por el Covid-19, la Red Colaboración Tocantins (RCT), articulada y constituida por instituciones públicas, asumió el desafío de apoyar las redes y los sistemas municipales de enseñanza/educación, a través de la formación, el seguimiento y la evaluación de los procesos de gestión, enseñanza y aprendizaje. Este artículo pretende comprender el trabajo del ECA, a través de la necesidad de reorganización curricular, desde la legislación relacionada con el Covid-19, centrándose en las tensiones entre el currículo por competencias regulado por la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la posibilidad de organizar el currículo con referencia a la Pedagogía Histórica Crítica (PHC). Se trata de una investigación bibliográfica, documental y exploratoria. Se asume que el fundamento de la concepción del APS se opone a la centralidad de la normalización del BNCC, porque presenta como supuestos la emancipación humana, la autonomía de los sujetos y de las instituciones públicas, la democratización del conocimiento clásico e histórico, crítico y transformador.

Palabras clave: rede colaboração tocantins, educação municipal/redes y sistemas educativos, reorganización curricular, pandemia, pedagogía crítico-histórica.

Introdução

No final de 2019 e início de 2020, o mundo fora acometido pela maior pandemia da história moderna, com efeitos em dimensão globalizada e afetando a organização social contemporânea. A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais, com graves implicações para o campo da educação, em parte derivadas da atuação precária de gestores de políticas públicas para a garantia de um planejamento participativo como elemento da gestão democrática que permitisse a efetiva implementação de medidas para enfrentamento da crise social e da educação em particular.

Diante o cenário da pandemia, com vistas a evitar maior proliferação do coronavírus SARS-CoV-2, as atividades educacionais presenciais foram suspensas em março de 2020 e em seguida, as escolas e os professores foram incumbidos de desenvolverem as atividades pedagógicas remotamente, sem o mínimo de preparação, formação e recursos tecnológicos viáveis.

No Tocantins, os dirigentes municipais de educação, na ausência de um termo de colaboração com o Sistema Estadual de Educação, buscaram apoio e orientações junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional do Estado do Tocantins

(Undime-TO) para No final de 2019 e início de 2020, o r processos de gestão, ensino e aprendizagem, no âmbito das redes e sistemas municipais de ensino/educação.

Em resposta, a Undime-TO, com o apoio de sujeitos das instituições Ministério Público do Estado do Tocantins (MPETO) e Universidade Federal do Tocantins (UFT) constituíram termo de cooperação público-público para criação da Rede Colaboração Tocantins (RCT).

A RCT em um movimento democrático e participativo, amparada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), construiu uma proposta de trabalho para apoio às redes e sistemas municipais de ensino/educação no enfrentamento da crise educacional ocasionada pela Covid-19, por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem.

Considerando o cenário estabelecido, o presente artigo tem como objetivo compreender o trabalho da RCT, mediante a necessidade da reorganização curricular, a partir da legislação relacionada à Covid-19, com foco nas tensões entre o currículo por competência normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a estrutura curricular proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que essa concepção contrapõe a centralidade da normatização da BNCC, porque apresenta

como pressupostos, a emancipação humana, a autonomia de sujeitos e instituições públicas, a democratização dos conhecimentos clássicos e históricos, crítico e transformador.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, cuja base de estudo sustenta-se na consulta bibliográfica, a partir de autores que pesquisam, produzem e disseminam conhecimentos sobre a PHC, como Saviani (2003), Duarte (2018), Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017), Pina e Gama (2020), Malachen, Matos e Orso (2020), Jakimiu (2021), e documental, tendo como referência a BNCC, o Documento curricular do Tocantins (DCT), material produzido pela RCT e a legislação relacionada à política educacional no contexto da pandemia.

De acordo com Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003), dentre outros, a pesquisa de natureza qualitativa diz respeito aos estudos que preocupam-se em analisar fatos, situações ou fenômenos, do ponto de vista da qualidade, sem necessariamente se preocupar com dados estatísticos, embora possa fazer uso deles. Trata-se, portanto, de pesquisa que comportam uma carga ideológica, o que não se constitui num demérito. Já a pesquisa documental consiste na busca de dados em fontes primárias, cujas informações encontram-se

dispostas in natura em documentos escritos ou não, as quais foram registradas por ocasião do acontecimento do fato ou fenômeno e mesmo *a posteriori*. Enquanto que as pesquisas bibliográficas se realizam a partir de fontes secundárias, cujos dados e/ou informações já foram publicizados e estão disponíveis em livros, revistas, artigos, teses, dissertações, dentre outros. Pesquisas bibliográficas tendem a analisar criticamente problemáticas relacionadas a fenômenos de natureza qualitativa, embora, muitas vezes lança mão de dados e informações quantitativas.

Um panorama da crise educacional ocasionada pela Covid-19

Como já anunciado, as disrupturas ocasionadas pela pandemia afetou fortemente, todos os setores da sociedade e de forma mais severa, as pessoas mais fragilizadas pelo sistema político-econômico, bem como pelas condições sanitárias, alimentares e o desenvolvimento educacional das crianças.

Em vez de buscar soluções para os problemas, estabelecer meios eficazes de diálogo federativo, incentivar a ciência para produção de alternativas, reconhecer a situação de crise, o governo brasileiro optou por andar na contramão do bem-estar social e recomendações de órgãos internacionais de saúde, haja vista sua

postura em relação a gestão da crise gerada pela pandemia: marcada pelo negacionismo, corrupção e conflitos políticos. Inacreditavelmente, a repercussão do desastre da condução de medidas para o enfrentamento da crise sanitária, social e econômica, com 21.878.239 casos até o dia 7 de novembro de 2021, solapou a vida de mais de 609.642 vidas (Cota, 2021), deixou 14,4 milhões de desempregados, dados do segundo semestre de 2021 (IBGE, 2021). Este é o panorama que compõe um dos períodos mais distópicos da história do Brasil, para o qual o presente artigo direciona a lente para a situação da Educação.

Na seara educacional, conforme disserta Jakimiu (2020) ficou tão evidente que as implicações da negação do direito à educação foram e ainda são complexas e interferem tanto na dimensão individual da vida das pessoas quanto na dimensão coletiva/social da vida em sociedade.

A negação do direito à educação pelo seu sentido de ausência, faz com que a educação, e conseqüentemente, o conhecimento (científico) não seja reconhecido. Importa, nesta perspectiva, reconhecer que há uma relação intrínseca e dialética entre a garantia do direito à educação e o reconhecimento da ciência enquanto produção de conhecimento e orientadora das práticas e vivências individuais e coletivas da/na vida em sociedade (Jakimiu, 2020, p. 108).

O fechamento das escolas por período indeterminado e sem a substituição da sua função por um atendimento remoto mediado pela presença do professor por meio de recursos tecnológicos acarretou prejuízos imensuráveis para a Educação, que indistintamente evidenciou as disparidades já existentes nos sistemas educacionais, o descaso com a educação pública e, sobretudo, promoveu a intensificação das desigualdades sociais. Resultado do levantamento institucional que aferiu os impactos causados pela pandemia na educação brasileira, em que questionário vinculado ao Censo Escolar 2020, evidenciou o adensamento dessa situação na região Norte do país, com destaque para o Estado do Tocantins e Amazonas (MEC/INEP, 2021).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou dados em 2021, que certamente não puderam ajudar nas decisões dos gestores em 2020, mas evidenciou a fragilidade da Educação em relação ao acesso à tecnologia e outras medidas para amenização das adversidades. O estudo constatou que 9 em cada 10 escolas (90,1%) não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020; uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais; 97,5% das escolas municipais não adotaram

atividades presenciais; 2.449 municípios não estabeleceram nenhuma forma de interação entre alunos e professores; 94,1% das atividades educacionais foram realizadas por meio da resolução de atividades impressas, entregues nas sedes das escolas ou distribuídas em domicílio (MEC/INEP, 2021).

Atividades pedagógicas não mediadas ou orientadas pela figura do professor, foram apontadas como principal instrumento para manutenção da função institucional da escola, da frequência e avaliação dos alunos MEC/INEP(2020), no entanto, sem necessidade de muita argumentação, pode-se afirmar que não serviram a propósitos de aprendizagem, vez que historicamente não são comumente adotadas, mesmo em condições de menor adversidade, como metodologia de ensino, além dos professores não estarem preparados e sequer as escolas possuíam os recursos indispensáveis para o formato de ensino adotado.

A análise dos números da crise educacional do Brasil não causaria espanto diante dos conflitos vivenciados pelos setores de saúde, econômico, jurídico, social e sanitário, no entanto, comparados a outros países, inclusive alguns da América Latina, é incontestável o entendimento da existência de uma gestão educacional deliberadamente omissa

quanto ao estabelecimento de mecanismos de ensino aprendizagem viáveis, como disponibilização de recursos tecnológicos ou mesmo reabertura das escolas.

Dados do monitoramento global do fechamento de escolas causado pelo coronavírus, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mostram que Chile e Argentina, por exemplo, registraram 199 dias sem atividades presenciais entre 11 de março de 2020 e 2 de fevereiro de 2021. No México, foram 180 dias de paralisação, enquanto o Canadá teve 163 dias de aulas presenciais suspensas. França e Portugal contabilizaram menos de um trimestre sem aulas presenciais, com a suspensão de 43 e 67 dias, respectivamente (Agência Brasil, 2021).

A ausência de medidas advindas dos agentes políticos, como vacinação em massa, investimento em tecnologia, medidas sanitárias adotadas em outros países para o restabelecimento de atividades essenciais, definiu o fechamento das escolas como medida satisfatória e defendida sua adoção durante todo o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021 como solução para manutenção do distanciamento social e segurança à vida.

Contudo, a gravidade dos impactos do fechamento prolongado das escolas, segundo a UNESCO (2020), potencializam a desigualdade social, pois quando as escolas fecham, as crianças têm a aprendizagem interrompida, má nutrição,

lacunas no cuidado dessas, maior exposição à violência e à exploração, perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Os professores são pressionados, assumem desafios para mensurar e validar a aprendizagem, para a criação, manutenção e melhoria do ensino a distância, ocorre confusão e estresse. Os pais não são preparados para a educação à distância, isso decorre em impactos econômicos, pois “os pais que trabalham são mais propensos a faltarem ao trabalho para cuidar de seus filhos” e quando esses pais são profissionais de saúde, aumenta a pressão não intencional nos sistemas de saúde. Há aumento significativo das taxas de abandono escolar, pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos (UNESCO, 2020).

A omissão do MEC em relação ao reconhecimento da crise educacional e consequente ausência de proposição de políticas públicas intervencionistas com vistas à garantia do direito à Educação foi e tem sido anunciada e discutida como um dos fatores agravantes da crise educacional ocasionada pela Covid-19.

No Brasil, o governo federal não priorizou a efetivação de políticas proativas de controle e atuação sobre a pandemia ... A abstenção do governo federal de tratar a pandemia com a devida relevância por ela

requerida é evidenciada pela ausência do Ministério da Educação na efetivação de políticas e ações educacionais neste momento de emergência. Tal situação pode ser proposital, no sentido de favorecer as iniciativas que têm sido tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a liderança do Movimento Todos Pela Educação, as quais seguem caminho contrário às orientações estabelecidas: pela LDB (Art. 3º, I), de “assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e pela Constituição Brasileira (Art. 3º, III), “de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Focadas em questões pontuais, como: a reorganização do calendário escolar e reposição das aulas por atividades pedagógicas não presenciais (com ou sem mediação tecnológica) e orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades prescritas pela BNCC, as orientações definidas pelo CNE legitimam um modelo educacional centrado no repasse de conteúdo como estratégia para dar prosseguimento às atividades da escola e da educação neste período de pandemia, pouco se importando com a realidade desigual e multifacetada da Educação brasileira, pública e privada; as profundas dificuldades e limitações de caráter logístico e de infraestrutura que marcam as diferenças regionais, bem como, do campo e cidade, em todo território nacional (Hage, 2020, pp. 4-5).

Comprovação notória das reflexões apresentadas, destacam-se projetos de leis de extrema relevância que tramitaram e foram aprovados, nesse ínterim, com finalidade de aparelhar o Estado e as escolas para o alcance de condições

mínimas de ensino, principalmente no contexto de pandemia e pós pandemia, em especial a Lei Nº 14.113 (2020), do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Lei 14.180 (2021), da universalização de internet nas escolas da Educação Básica. Para primeira, o governo apresentou contraproposta ao PL de aceitar a ampliação da complementação da União, desde que as despesas de um programa de assistência social (Renda Brasil¹) fossem embutidas no pacote, sob a justificativa burocrática acerca da necessidade de preservar o teto de gastos da União e priorizar a educação.

A segunda lei, que garante a democratização do acesso à internet para escolas públicas, principalmente da região Norte que possui menor cobertura, foi sancionada com o veto da presidência de trecho que previa aporte financeiro da União com recursos advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola. Segundo ele, “a medida ampliaria as despesas obrigatórias da União.” (Agência Câmara de Notícias, 2020).

Discorridos exemplos do empenho do governo federal em constituir arena de batalhas para aprovação de direitos educacionais essenciais, que evidenciam, notoriamente a inexistência de prioridade para Educação no atual governo e

comprova a prática ultraliberal em favor do agravamento sistemático dos resultados educacionais de aprendizagem no Brasil.

Não obstante, a vinculação do currículo a ser trabalhado pelas escolas durante o período da crise educacional, foi fortemente atrelado ao cumprimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e desenvolvimento do currículo por competências e habilidades, em detrimento a aspectos de extrema relevância impostos pelas desigualdades socioeducacionais pré-existent e à situação de pandemia. A determinação marcada pelos dispositivos normativos é condicionar o ensino à BNCC, constituída com ênfase hegemônica, em escolas públicas constituídas por diversidade regional, social, humana, material, e imersas em desafios derivados da situação de pandemia, inéditos e extraordinários.

No Estado do Tocantins, a ressonância da ausência de iniciativas voltadas para o enfrentamento da crise socioeducacional foi evidenciada pela inexistência de um planejamento pautado na gestão democrática. A indefinição de um plano de atuação territorial, a histórica desconexão entre o Sistema de Educação e as redes de ensino/educação a ele vinculadas constituíram marcos para a gestão do Tocantins não responder às demandas oriundas da crise pandêmica.

O Estado do Tocantins, que durante muito tempo tem-se ocupado de repercutir as ações da união, não se furtou a adaptar-se ao novo cenário educacional e, na ausência de políticas públicas educacionais planejadas em consonância com as necessidades do seu território, próprias e em colaboração pública, apressa-se para implantação das parcas iniciativas educacionais propostas pelo governo federal, principalmente, relativas à formação de professores, redução do financiamento da educação e militarização de escolas estaduais (Nunes, Carvalho & Vizolli, 2020, p. 13).

Destarte, toda matéria do presente artigo poderia circundar em torno da inércia do Estado brasileiro, a falta de ações de gestão, as sucessivas trocas de ministros, atraso e descaso para imunização dos brasileiros, ocultação do número de mortes, esquemas de corrupção para aquisição de medicamentos eficazes. No entanto, é de extrema relevância discutirmos a situação da educação, em especial no contexto da ação pedagógica e especificamente pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica, em exercício de dialética materialista.

Incorporação da situação de pandemia da Covid-19 à legislação educacional

Os diversos documentos que fundamentam o direito e o planejamento da educação no Brasil, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

(Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), BNCC (Brasil, 2018), diretrizes operacionais e normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como, os documentos similares e documentos orientadores dos estados e municípios, não previam regulamentação específica para condução do processo educacional em casos imprevistos, portanto, a organização educacional brasileira não estava preparada para nada que se assemelhasse à pandemia ou à adoção de formato remoto de ensino e utilização de recursos tecnológicos.

Uma pandemia que questionaria os rumos pessoais e coletivos em relação a prioridades, e também quanto às formas de existir no mundo, de se relacionar, de construir conhecimento entre tantas outras alterações. Embora seja possível que a maior parte das nações do mundo não tenham planejado políticas públicas educacionais para uma pandemia tão longa, existem alguns fatores que diferenciaram a resposta educacional de cada nação como: capacidade técnica dos órgãos da educação, capacidade de governança das lideranças, infraestrutura tecnológica, parceria prévia entre educadores e famílias, além da capacidade de articulação social e intersetorial (Fattori & Ximenes, 2020, p. 3).

Dentre os fatores que definem uma resposta educacional estão as políticas públicas executadas, ou seja, aquelas que partiram de uma prioridade educacional, foram instituídas e regulamentadas pelo

corpo normativo específico. No Brasil, não há uma política pública específica para resposta ao problema educacional ocasionado pela Covid-19, pois não foram adotadas medidas para planejamento, diagnóstico da aprendizagem ou mesmo financiamento adequado para reorganização da infraestrutura, salvo repasse complementar do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) emergencialⁱⁱ em 2020. A ação do Governo Federal consistiu na publicação de medidas provisórias, portarias, pareceres e resoluções pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

As normatizações expedidas pelo Governo Federal evidenciam seus efeitos nocivos, não só pelo fato de se tratarem de normas legais impraticáveis no contexto educacional brasileiro reforçando ainda mais as desigualdades sociais já existentes no Brasil, mas também por deixar a educação exposta às políticas educacionais de cunho neoliberal que caminham na direção da precarização da educação pública e retrocedem na garantia da declaração e efetivação do direito à educação.

Tais normatizações evidenciam mais do que projetos formativos em disputa, evidenciam também uma suposta “normalidade” diante da morte de milhares de pessoas, naturalizando não só as desigualdades sociais como também a barbárie. Normalizar a barbárie é desumanizar a educação (Jakimiu, 2020, p. 110).

Depois de um mês de suspensão das atividades escolares, fora expedida a

Medida Provisória nº 934 (2020) que retirou a obrigatoriedade do cumprimento dos duzentos dias letivos e manteve a obrigação do cumprimento das oitocentas horas/aulas. Redes, sistemas de ensino e instituições não governamentais exigiram do Ministério da Educação esclarecimentos acerca das medidas para reorganização das atividades educacionais. Com isso, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, tratando 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.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, em especial na Educação Básica, a MPV 934/2020 acaba por retroceder em uma conjuntura já frágil, já que ao manter a carga horária de 800 horas simplesmente faz com que essas horas sejam divididas pelos dias restantes na retomada das aulas presenciais após o contexto de pandemia. Na prática se em 200 dias letivos os professores trabalham 4 horas com seus alunos, em 100 dias letivos, por exemplo, teriam, a partir da MPV, que trabalhar 8 horas para “cumprir” as horas previstas em lei e/ou desdobrar estas horas em finais de semana/feriados/férias etc. Na prática tal encaminhamento é simplesmente insustentável uma vez que desconsidera a realidade da educação brasileira e as trajetórias docentes que na maioria dos casos são constituídas de até três períodos distintos.

A insustentação prática desta normativa e o receio de assumir a responsabilidade por uma possível reposição induz os governos estaduais e municipais a adotarem também o ensino remoto emergencial.

Neste sentido, os professores da Educação Básica que até então estavam em distanciamento social, e na maioria dos casos, tendo seus dias de férias escolares descontados, são conclamados, a adotarem práticas escolares não presenciais (Jakimiu, 2021, p. 99).

A partir da medida provisória foram expedidos diversos pareceres, resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (dentre eles, Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer CNE/CP nº 9/2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020; Parecer CNE/CP nº 15/2020; Parecer CNE/CP nº 16/2020; Parecer CNE/CP nº 11), até a aprovação da Lei nº 14.040 (2020), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 (2020); e altera a Lei nº 11.947 (2009), sucedida pela Resolução CNE/CP Nº 2 (2020), que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação lei supracitada, e estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino públicos, privados, comunitários e confessionais, durante o estado de calamidade, já alterada pela Lei nº 14.218 (2021) que estende para 31 de

dezembro de 2021, a vigência das alterações da regulamentação da educação em relação à adaptação da oferta educacional e calendário escolar em virtude da pandemia.

As normas federais publicadas durante o período da pandemia, considerando a ausência de um Sistema Nacional de Educação (PLC 235/2019) e amparadas na autonomia federativa enquanto princípio constitucional, estabeleceram que a regulamentação dos atos seria por meio da edição de instrumentos normativos específicos pelos sistemas de ensino/educação. Nesse sentido, com vistas a afunilar a temática de discussão do presente artigo, enfatizar-se-á o arcabouço normativo do Estado do Tocantins e aos dispositivos relativos à organização do trabalho pedagógico com destaque para as questões curriculares.

Inicialmente, o Parecer CNE/CP nº 11 (2020), esclarece e especifica a oferta educacional as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia:

... é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar

remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas (Parecer CNE/CP nº 11, 2020, p.3).

O Art. 2º da Lei nº 14.040 (2020) estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a lei 11.947, de 16 de junho de 2009:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional: I - na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo ... § 2º A reorganização do

calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição (Lei nº 14.040, 2020).

A Resolução CP/CNE 002 (2020), estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade. Essa norma que estabelece, claramente a vinculação do currículo a ser estudado durante o período de pandemia à BNCC e aponta para necessidade de reorganização curricular para atendimento escolar essencial durante o período de pandemia.

A mencionada resolução define a responsabilidade dos Sistemas de ensino de regulamentar e adotar medidas e assegurar formas de alcance “por todos os estudantes das competências e objetivos de aprendizagem relacionados com a BNCC e/ou [grifo nosso] proposta curricular de cada sistema de ensino, instituição ou rede escolar” (Resolução CP/CNE 002, 2020) também construídas em obediência à BNCC.

Art. 3º O cumprimento do disposto no caput do art. 2º desta Resolução fica subordinado:

I - Na Educação Básica, ao processo educativo que visa ao *atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem* e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, *expressos nas competências previstas na BNCC* e desdobradas nas propostas pedagógicas e nos currículos das instituições escolares ou redes de ensino, bem como nas pertinentes Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais.

...

Art. 7º Os sistemas de ensino e instituições das redes privadas, comunitárias e confessionais possuem autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e *replanejamento curricular* para as instituições a eles vinculadas, devendo essa reorganização escolar:

I - *assegurar formas de alcance por todos os estudantes das competências e objetivos de aprendizagem relacionados com a BNCC* e/ou proposta curricular de cada sistema de ensino, instituição ou rede escolar;

...

V - ... *contendo descrição das atividades não presenciais relacionadas com os objetivos de aprendizagem da BNCC*, de acordo com a proposta curricular da instituição ou da rede escolar, no âmbito de cada sistema de ensino, considerando a equivalência das atividades propostas em relação ao cumprimento dos objetivos propostos no currículo, para cada ano e cada componente curricular; [grifos nossos] (Resolução CP/CNE 002, 2020).

Em 13 de março de 2020, o Governo do Estado do Tocantins promulgou o Decreto 6.065 (2020), suspendendo todas as atividades educacionais nas unidades

escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e na Universidade Estadual do Tocantins, no período de 16 a 20 de março. Recomendou também que o Conselho Estadual de Educação procedesse as tratativas para adesão da suspensão das atividades educacionais com os municípios e instituições de ensino privado. Por meio do decreto 6.071, em 18 de março de 2020, o Governo do Estado do Tocantins suspendeu, por tempo indeterminado, as atividades educacionais em estabelecimentos públicos ou privados em todos os níveis de ensino.

Em seguida, o Conselho Estadual de Educação-CEE-TO expediu a Resolução CEE/TO Nº 105 (2020), a qual estabeleceu formas de reorganização do Calendário Escolar/2020 e definiu o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Novo Coronavírus. Conforme:

Art. 7º Para o atendimento às demandas de reorganização do Calendário Escolar/ 2020, as instituições devem-se: ... II - *Assegurar que os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos Projetos institucionais de cada instituição, para cada um dos cursos, das séries (anos, módulos, etapas ou séries), sejam alcançados até o final do ano letivo;* [grifo nosso]

...

Art. 9º Todo o planejamento e o material didático adotado devem estar em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da instituição ou rede de ensino e refletir, à medida do possível, os conteúdos, anteriormente, programados para o período (Resolução CEE/TO nº 105, 2020).

Posteriormente, a Resolução CEE/TO nº 154 (2020), agregou normas complementares para a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos e práticas pedagógicas para a oferta e o cômputo de atividades educacionais não presenciais com o objetivo de minimizar o impacto decorrente da Pandemia da Covid-19, na educação. O Art 2º especifica as normas que devem ser perseguidas pelo Sistema Estadual de Ensino do Tocantins e redes municipais agregadas, dentre elas:

III – a continuidade do desenvolvimento das competências e dos objetivos de aprendizagem contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território do Tocantins para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como também nos projetos políticos pedagógicos, no decorrer do ano letivo de 2020;

...

XI – a inclusão de estratégias adequadas nos planejamentos pedagógicos para o acompanhamento das avaliações nacionais e internacionais, em larga escala (Prova Brasil, PISA, ENEM, ENADE etc) [grifo nosso] (Resolução CEE/TO nº 154, 2020).

Importa salientar a relevância do marco normativo para o exercício da autonomia dos sistemas de ensino/educação face a regulamentação e definição do que ensinar e como ensinar durante o período de pandemia e, sobretudo a relevância de priorizar a reorganização curricular para efetivação da aprendizagem viável e fundamental, pauta do trabalho da Rede Colaboração Tocantins e objeto a seção 3 deste trabalho.

O trabalho de formação da RCT e as tensões entre a BNCC e PHC

Com o advento da pandemia da Covid-19, os dirigentes municipais de educação do Estado do Tocantins mobilizaram-se para cobrar apoio e orientações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional do Estado do Tocantins (Undime-TO) para organização dos processos de gestão, ensino e aprendizagem, no âmbito das redes e sistemas municipais de ensino/educação. Diante disto, a Undime-TO buscou o apoio do Ministério Público (MPETO), por meio do Centro de Apoio Operacional às Promotorias com atuação nas áreas da Infância, Juventude e Educação do Estado do Tocantins – CAOPIJE/MPTO com vistas a ampliar a orientação às redes e sistemas de ensino/educação do Tocantins,

ao tempo em que a Undime Nacional articulou a realização de uma pesquisa por meio do Convivaⁱⁱⁱ, que constatou as seguintes dificuldades apontadas pelos municípios: estratégias de implementação de ensino remoto; normativas e planejamento; criação e seleção de conteúdos – reorganização do currículo; ausência de mecanismos de monitoramento; orientações de apoio e organização da equipe em virtude da suspensão das atividades educacionais (Undime, 2020).

A referida pesquisa denunciou a problemática para implementação do ensino remoto, uma vez que 58% dos alunos viviam em famílias vulneráveis e que apenas 25% dos estudantes possuem computador e internet banda larga em casa para desenvolvimento das atividades escolares; no mês de março de 2020, dos 139 municípios tocantinenses, 124 municípios estavam com atividades educacionais suspensas e 15 as desenvolviam remotamente; em abril 101 municípios estavam com atividades remotas e em agosto, este quantitativo subiu para 130 (Undime, 2020).

Sensibilizada com a situação dos municípios em relação ao planejamento, organização e desenvolvimento das atividades escolares, a Undime-TO e o CAOPIJE/MPTO buscaram a Universidade

Federal do Tocantins (UFT), com a finalidade de construir uma proposta de apoio em regime de colaboração público-público^{iv}, defendido por Santos (2019) entre as redes e sistemas municipais de ensino/educação para enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Neste âmbito, a partir de abril de 2020, a Rede Colaboração Tocantins, articulada e constituída com representantes de instituições públicas presentes no Estado do Tocantins, como Undime-TO, UFT, MPETO, ATM e Semeds, assumiu o desafio de apoiar as redes e sistemas municipais de ensino/educação por meio de formação, acompanhamento e avaliação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem.

As atividades de formação pedagógica desenvolvida pela RCT buscou atender a legislação educacional relacionada à Covid-19, portanto, não desconsiderou os dispositivos legais que apontam para a adoção do currículo por competência normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT), todavia, com aporte na perspectiva crítica referendada pela estrutura da PHC, considerando os princípios basilares da RCT, referentes ao direito à vida e à educação pública constante no art. 6º, da Constituição Federal (1988); art. 206º,

inciso VII, qualidade social da educação; art. 206º, inciso VI, gestão democrática; art. 23º, 211º e 214, regime de colaboração; art. 211º, efetivo processo de institucionalização do sistema municipal de ensino; e art. 18º, autonomia federativa, para planejamento e execução das políticas públicas educacionais (Lagares *et al.* 2020, p. 15).

No contexto da pandemia da Covid-19 tornou-se indispensável e urgente refletir com os professores das redes e sistemas municipais de ensino sobre a reorganização curricular, ou seja, acerca do que é essencial ser ensinado pelos docentes e aprendido pelos estudantes. Nesse sentido, a equipe da Rede definiu, de forma democrática e participativa, planejar e desenvolver as atividades de formação, acompanhamento e avaliação tendo como referência a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Plano Estadual de Educação – TO (PEE/TO) 2015-2025, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Tocantins (DCT), pareceres do Conselho Nacional de Educação, Decretos do Governo do Estado e toda Legislação relacionada à Covid-19, especialmente, no tocante aos princípios básicos que orientam o trabalho da RCT.

Considerando que a reorganização do currículo foi uma das dificuldades apontadas pelos municípios na pesquisa Conviva e no monitoramento da Undime-TO, a equipe da Rede publicou no Caderno Educação Municipal, intitulado *Gestão da Educação Municipal – Validação das Ações Administrativas e Pedagógicas Curriculares e Finalização do Ano Letivo de 2020* (Lagares *et al.*, 2020a), com orientações iniciais sobre a reorganização curricular e destacou que um dos objetivos do trabalho da Rede no desenvolvimento deste projeto seria “refletir sobre as orientações curriculares para aprendizagem de qualidade, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins - DCT (Lagares *et al.*, 2020a, p. 5), orientada pela concepção da PHC.

No referido Caderno, a equipe sinalizou que:

A complexidade deste tema nos leva a anunciar que teremos um caderno específico sobre a reorganização do currículo. Todavia, a sugestão inicial é que, a partir do diagnóstico de aprendizagem dos estudantes, seja redimensionado o tempo necessário para o cumprimento das habilidades e competências previstas na BNCC para o ano/ciclo/série para aquele nível/etapa/modalidade. Este redimensionamento deverá ser submetido às instâncias de aprovação dentro do sistema municipal de educação e anexado ao Projeto Político Pedagógico (Lagares *et al.*, 2020a, p. 25).

No Caderno 2, intitulado *Gestão da Educação na Conjuntura da Pandemia – com a palavra, cursistas e formadores* (Lagares *et al.*, 2020b), os profissionais da RCT destacam, assim como no Caderno 1, que antes da reorganização curricular é importante realizar a “avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (Lagares *et al.*, 2020b p. 12), de modo a organizar o planejamento de ensino com base nas necessidades de aprendizagem, garantindo o “reforço escolar para os alunos que não alcançaram as competências e habilidades em 2020” (Ibid, 2020b).

No Caderno 3, *Gestão das Redes e Sistemas Educacionais: afirmação dos direitos à vida e à educação no retorno às atividades escolares em 2021*, fica evidente que a proposta de trabalho da rede:

... busca contribuir para assegurar a formação, o acompanhamento e a avaliação em política e gestão da educação e das instituições haja vista a necessidade de apoio aos processos de retomada das atividades escolares em 2021, bem como a constituição da autonomia e o cumprimento de incumbências municipais no campo da educação, integrando-se às políticas e planos da União e dos Estados (Lagares *et al.*, 2021, p. 8).

Em maio de 2021, a equipe da RCT demonstrou atenção especial já anunciada

em 2020 à área pedagógica, iniciou a formação de professores e coordenadores pedagógicos e publicou o Caderno *Diagnóstico Situacional e Pedagógico e Reorganização Curricular em Tempos de Pandemia* (Freire *et al.*, 2021), que “ampara-se na legislação que trata da Educação Básica de modo geral e naquelas decorrentes do contexto da pandemia da Covid-19.” (Freire *et al.*, 2021, p. 10).

Para orientação do trabalho pedagógico das redes e sistemas municipais de ensino/educação, a RCT tem por base aspectos legais e normativos: o artigo 210 da CF de 1988, que delibera para a necessidade de se fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (1988) e a LDB que recepciona essa indicação ao determinar no artigo 26 que:

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 (1996).

Em sintonia com a CF e a LDB, o PNE 2014 delinea a indispensabilidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada no do ensino fundamental e médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (2014).

Nesse sentido, é importante esclarecer que o projeto de formação, acompanhamento e avaliação desenvolvido pela RCT está alinhado à meta 16 do PNE 2014, que trata da formação continuada dos profissionais da educação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A base normativa para orientação legal e planejamento das atividades da Rede conta ainda com a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N° 2 (2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especificamente no âmbito estadual, a Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE/N° 24 (2019), que aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental para o Território do Tocantins, em consonância com a BNCC. A partir das discussões para construção da Base, o Estado do Tocantins, por meio da Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes (Seduc-TO), consolidou a criação do Documento Curricular do Tocantins – DCT, que foi elaborado em regime de colaboração com os 139 municípios do Estado. Assim,

O Documento Curricular do Tocantins divide-se em quatro Cadernos, destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um da educação infantil, organizado em cinco capítulos, a saber: Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas. Os demais cadernos destinam-se ao ensino fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática (Resolução CEE/TO 24, 2019).

Para a BNCC e as DCT/TO o essencial para a gestão dos processos de ensino e aprendizagem é o trabalho com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, que considera como conteúdos significativos aqueles estreitamente relacionados ao pragmatismo da vida cotidiana e do mercado de trabalho, em detrimento da apropriação dos

conhecimentos clássicos, científicos, histórico, crítico e transformador, defendido pela concepção da PHC. De acordo com Duarte (2018, p. 141):

Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológicas das consciências.

Para a PHC, a BNCC evidencia o esvaziamento dos conhecimentos clássicos, pois imputa uma lógica atitudinal, no viés do pragmatismo da pedagogia por competências, sendo que para a Base o foco é o desenvolvimento de competências, eximindo-se de “transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana” (Marsiglia, Pina, Machado & Lima, 2017, p. 109).

Nesse sentido, em análise do documento da Base, Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017) observam a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades

voltadas para adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (Ibidem, p. 109).

Para Duarte (2018), o currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender demandas mercadológicas, como no caso da BNCC. Outro aspecto importante nessa tensão entre PHC e BNCC apontado por Ferreira (2020), no livro *a Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (Malachen, Matos e Orso, 2020), é que esta última não explicita a função do professor, “a importância do professor e da atividade educativa; mais especificamente, do trabalho educativo realizado por ele” (Ferreira, 2020, p. 76).

Com base em Coppe e Dalarosa (2021, p. 12) “a Pedagogia Histórico-Crítica visualiza o currículo como a articulação das partes a um todo, onde o ensino e o conhecimento partem do abstrato para o concreto a fim de que o aluno compreenda a realidade social em que está inserido”.

Para Saviani (2017, p. 17) o currículo pode ser entendido como a seleção e organização dos conteúdos e elementos

culturais que precisam ser estudados e assimilados (clássicos) pelos estudantes, em consonância com as formas mais adequadas para aprendizagem desses conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a partir de seu planejamento intencional e sistematização dialética pelo professor na educação escolar (Marsiglia, Pina, Machado & Lima, 2017).

Nesse lamiré, há a compreensão de que o trabalho da RCT está em sintonia com a teoria elaborada por Demerval Saviani (2003), denominada como Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), assentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Marx, como contraponto às pedagogias dominantes. No Caderno Pedagógico de Freire *et al.* (2021, p. 21-22), fica evidente que o trabalho considera as orientações da BNCC e DCT, no entanto, fundamentado na concepção da PHC, que visa reorganizar o currículo escolar a partir da apropriação crítica dos conhecimentos e que a PHC “se apresenta como uma teoria pedagógica que se contrapõe criticamente às pedagogias liberais que defendem a neutralidade da educação no processo de formação humana” (Freire *et al.*, 2021, p. 21-22).

Com base na perspectiva da PHC, a equipe da RCT orienta que

... a organização do trabalho pedagógico deve privilegiar o acesso e apropriação do conhecimento

sistematizado, científico, que em geral se organiza em torno dos saberes disciplinares ... O currículo escolar se estrutura a partir das atividades de transmissão-assimilação do saber formal expresso nas ciências naturais e sociais. Dessa forma, o currículo se organiza para garantir a apropriação da cultura erudita que supõe o aprendizado da leitura, da escrita, das linguagens, dos números, da natureza e da sociedade (Freire *et al.*, 2021, p. 22).

Assim, o planejamento, organização e desenvolvimento das atividades de formação, acompanhamento e avaliação da Rede ColaborAção Tocantins no projeto de formação pedagógica para professores e coordenadores pedagógicos, em andamento, fundamentado na PHC, justifica-se pela necessidade de orientação crítica da prática pedagógica de professores e coordenadores pedagógicos.

Com o objetivo de orientar a operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem, a equipe pedagógica da Rede organizou o trabalho de planejamento curricular tendo em vista três atividades: diagnóstico, proposta de reorganização curricular e acompanhamento e avaliação (Freire *et al.*, 2021). Para tanto, entende o diagnóstico como o “resultado da descrição da realidade atual (situação real do que foi feito durante o período de fechamento das escolas), comparando-a com o referencial de mudança da prática educativa” (Freire *et al.*, 2021, p. 23).

A segunda atividade consistiu em compreender o que vem a ser o currículo para orientar a construção da proposta de reorganização curricular para o período de pandemia da Covid-19. À vista disso, o currículo:

... é compreendido como extensão do projeto de socialização da cultura sistematizada por uma sociedade. ... A dimensão crítica do currículo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desloca a abordagem dos problemas técnicos para os problemas ligados à aquisição de conhecimentos, necessários à produção da existência dos indivíduos enquanto seres sócio-históricos (Freire *et al.*, 2021, p. 24).

Para a equipe da Rede, no cenário de pandemia, ressignificar o currículo exige uma sistemática de acompanhamento e avaliação o que “implica selecionar e organizar conteúdos, objetivos de conhecimentos e habilidades que atendam ao perfil de sujeito que se quer formar nesse contexto” (Freire *et al.*, 2021, p. 25), de modo a conceber “o currículo como dispositivo pedagógico para gerar emancipação individual e social” (Idem).

Destarte, no tocante à reorganização do currículo, é oportuno ratificar que a equipe da Rede planeja e desenvolve suas atividades respeitando a autonomia das redes e sistemas municipais de ensino/educação e dos sujeitos envolvidos no processo, tendo por base o princípio da

gestão democrática do ensino público, que é evidenciada no planejamento e gestão participativa, que requer o envolvimento efetivo de todos que participam do processo educativo: diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos das secretarias municipais de educação, professores, estudantes, pais e demais que integram a comunidade escolar (Freire *et al.*, 2021, p. 25).

Nesse sentido, a RCT propôs às redes e sistemas de ensino/educação a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica para o projeto de formação pedagógica da RCT pela necessidade de orientação crítica da prática pedagógica. Para tanto, orientou a adoção de três passos para consolidação da oferta educacional no período de pandemia: Diagnóstico Situacional Pedagógico, Reorganização Curricular e Acompanhamento e Avaliação.

Freire *et al.* (2021) aponta que o Diagnóstico Situacional deve responder:

Algumas questões podem orientar na elaboração do diagnóstico. Por exemplo: que estratégias foram efetivadas para manter o vínculo com as crianças, jovens e famílias? Que atividades pedagógicas foram realizadas para garantir as aprendizagens essenciais? Quais estratégias de ensino foram utilizadas para a comunicação e interação com os/as estudantes? Qual instrumento avaliativo foi utilizado para aferir o aproveitamento escolar? (Freire *et al.*, 2021, p. 23).

A reorganização curricular foi orientada a partir da concepção da PHC como a tarefa para efetivação de um planejamento educativo para o exercício do pensar e fazer pedagógicos acerca do ser e dever ser devemos ser no campo da emancipação individual e social, permeado pelos princípios da diversidade, interdisciplinaridade e flexibilização curricular. Para tanto, orientou a adoção de mecanismos participativos para garantia da gestão democrática e envolvimento da comunidade escolar para adoção de um currículo viável/possível e essencial.

O *currículo* de uma escola, portanto, é a estruturação didático-pedagógica e temporal-espacial do saber sistematizado. Mas, não de qualquer saber. O saber que importa são aqueles *essenciais ao processo de humanização*, ou seja, os conhecimentos científicos, sócio-históricos, filosóficos, artísticos, culturais e tecnológicos. Para os anos iniciais da educação básica, é essencial a aprendizagem dos *rudimentos do saber* que tornam possível o acesso ao conhecimento. Segundo Saviani (2013, p. 14), “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.” (Freire *et al.*, 2021, p. 34).

Nesse intuito, a RCT orientou professores, coordenadores Pedagógicos e orientadores de estudos para que as escolas articulassem e planejassem suas ações

educativas estabelecendo prioridades para o cuidado com a vida e a garantia das aprendizagens das crianças, apontando ações imprescindíveis a serem desenvolvidas:

1. Escuta: Ouvir as famílias e alunos por meio de mecanismo sistematizado e constante, quanto ao desenvolvimento das ações educacionais durante todo o período de crise;
2. Diagnóstico: Identificar as condições de estudo de cada aluno, por meio do diagnóstico, a fim de conhecer quais as condições que o aluno dispõe para a aprendizagem – local de estudo, material, acompanhamento, tempo disponível para as aulas e atividades remotas, recursos tecnológicos e ainda os fatores sócio econômicos e culturais que fazem a realidade do aluno;
3. Análise Situacional: Avaliar os níveis de aprendizagem e conhecimento dos alunos alcançados em 2020 para, a partir dos seus resultados, estabelecer cenários diferentes, diagnósticos de aprendizagem de atendimento àqueles que requerem atenção distinta, preparando conteúdos e abordagens específicas;
4. Reorganização: Analisar os resultados do diagnóstico e da avaliação e planejar atividades de estudo orientadas para o alcance da aprendizagem dos alunos a partir da realidade, da diversidade e das desigualdades evidenciadas;
5. Selecionar e organizar as habilidades e conhecimentos prioritários dos Componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, articulando-os aos demais componentes curriculares – Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso – a partir de uma perspectiva inter/multidisciplinar.
6. Currículo: Considerar, na seleção e organização do ensino, o formato da oferta educacional. Há habilidades possíveis e viáveis para o ensino

remoto e há habilidades mais adequadas para serem desenvolvidas no ensino híbrido (Freire *et al.*, 2021, p. 65).

Segundo a Freire *et al.* (2021), a identificação dos conteúdos prioritários e possíveis deve emergir do contexto e das condições de aprendizagem, destarte apontou a adequação do currículo ao formato do ensino, remoto ou presencial, ao território e ao acompanhamento disponível para o aluno, presença do professor ou ajuda da família. Assim, apresentou os conceitos de Vivência Escola ou Vivência Comunidade para melhor especificar as condições a serem observadas.

Para ajudá-los na construção da reorganização curricular com base na vivência da escola e vivência na comunidade, sistematizamos, como sugestão, dois quadros: um para Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), com base no atendimento dos objetos de aprendizagem e desenvolvimento, e detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e outro para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, por área do conhecimento, unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento (conteúdos) (Freire *et al.*, 2021, p. 95).

Considerando que a PHC tem como princípio fundamental a instrumentalizar a organização do trabalho político-pedagógico no espaço em transformação,

tendo na sua essência a concepção de construção coletiva do currículo, a RCT propôs aos cursistas a definição de instrumento sistemático próprio e específico para o contexto de pandemia.

De acordo com questionário vinculado ao Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no levantamento institucional que aferiu os impactos causados pela pandemia na educação brasileira, constatou-se que a reorganização curricular no estado do Tocantins, em escolas das redes e sistemas municipais, foi executada em 67% das escolas municipais, superando o Brasil em (2,51%) que alcançou cerca de (65,3%) das escolas, mas a maior diferença foi em relação à região norte que atingiu apenas (51,1%) dos municípios, enquanto o Tocantins alcançou (67,0%) representando uma variação de (13,30 %).

A RCT, com base no princípio da autonomia das redes e sistemas de ensino/educação, promoveu a discussão e a formação das equipes pedagógicas municipais, sem, contudo, definir procedimentos específicos para adoção. Coube a cada equipe escolar, definir o currículo a ser persistido, considerando a percepção e conhecimento da realidade de cada profissional da educação envolvido no processo de ensino das unidades

escolares.

As tensões relativas à BNCC e PHC emergem basicamente da formação pedagógica, sua materialização incorpora as dificuldades dos atores educacionais em atuar de forma crítica para a identificação do currículo, conforme Saviani (in Malachen, Matos & Orso, 2020) os saberes envolvidos no processo educativo se revestem de uma aparência de caos irreduzível, de forma que todo educador deve dominar, integrar ao processo de sua formação saberes atitudinal, crítico contextual, pedagógico, específicos e o didático-curricular (Malachen, Matos & Orso, 2020, pp. 15-17).

Nesse diapasão, a RCT tem como princípio fundamental instrumentalizar a organização do trabalho político-pedagógico por meio de formação dos atores educacionais, no espaço em transformação, tendo em sua essência a concepção de construção coletiva do currículo.

Considerações finais

A PHC, no contexto de crise educacional ocasionada pela Covid-19 e pelo sucateamento promovido pelo governo federal, é a teoria capaz de promover a sistematização das ações educacionais com vistas à apropriação do conhecimento sistematizado, de forma

crítica, socialmente comprometida e por meio da gestão democrática, por tal convencimento, a RCT incorporou-a em sua atuação para subsidiar processos de formação continuada dos profissionais das redes e sistemas municipais de educação do Tocantins.

Entre as teses da PHC destacamos a defesa da produção e transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade ao longo da história (conhecimentos cientificamente referendados), considerando os saberes e fazeres originários do trabalho e das relações humanas, no intuito de formar criticamente sujeitos capazes de transformar o mundo. Uma formação que possibilite aos educandos (destinatários) o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos e processos de desenvolvimento e aprendizagem voltados à conscientização e a não adaptação aos ditames da sociedade capitalista, a partir da crítica a essa sociedade e ao seu projeto de educação.

Nesse sentido, compreendemos que as tensões existentes entre a BNCC e a PHC têm o nascedouro na disputa ideológica e, portanto, impõe a necessidade de formação do professor para a distinção da relevância e impacto do seu posicionamento frente à intencionalidade do currículo por competências. Para tanto,

é fundamental que professores apropriem-se do cerne da proposta de alienação e dominação disposta na BNCC, bem como, entenda a realidade imposta por meio do marco legal condicionante para, a partir da contraposição dos ideários da PHC, sintase capaz de analisar, adequar, selecionar conteúdos relevantes para formação do cidadão, considerando a realidade da escola, identidade dos alunos, das famílias e do contexto de desigualdade sócio educacional, em especial no período impactado pelos efeitos da pandemia.

Evidenciamos que, para superação das tensões relativas à BNCC e PHC, que os professores, a partir do conhecimento e análise crítica do currículo por competências, apropriem-se do conhecimento e façam a análise para adequá-lo à realidade da escola, dos alunos e do contexto de crise educacional, priorizando o ensino de conteúdos escolares e socioculturais.

Referências

Araújo, A. L. (2021, 16 de outubro). Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público [Web log post]. Recuperado de: <https://www12.senado.leg.br/noticias/info/materias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>

Base Nacional Comum Curricular. Brasília. MEC, 2017. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ima>

[ges/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Constituição da República Federativa do Brasil. (1998, 05 de outubro). Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Cota, W. Monitoramento do número de casos de Covid-19 no Brasil. [Web log post]. Recuperado de:

<https://covid19br.wcota.me/#main>

Decreto n. 6.071. (2020, 18 de março). Determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus). Estado do Tocantins. Recuperado de:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390966>

Decreto n.º 6.065. (2020, 13 de março). Determina ação preventiva para o enfrentamento do COVID-19 – novo Coronavírus. Estado do Tocantins. Recuperado de:

<http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/decreto/6065>

Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Espaço do Currículo*, 11(2), 139-145. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>

Fattori, C. C. T., & Ximenes, S. B. (2021). A resposta educacional à Covid-19 e a atuação da rede temática. *Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade*, 2(2), 64-93. <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14560>.

Freire, J. C. *et al.* (2021). Diagnóstico Situacional e Pedagógico e Reorganização Curricular em Tempos de Pandemia. RCT. Palmas: UFT/Proex. 2021.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo, SP:

- Editora Atlas. *Com a palavra, cursistas e formadores*. RCT. Palmas: UFT/Proex.
- Guerra, F. (2021, 12 de outubro). Pesquisa mostra que 99,3% das escolas suspenderam aulas presenciais [Web log post]. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/pesquisa-mostra-que-993-das-escolas-suspenderam-aulas-presenciais>
- Hage, S. A., & Sena, I. P. F. S. (2021). Direito à educação na pandemia: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil [Web log post]. Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-Covid-19>
- IBGE. Desemprego [Web log post]. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>
- Jakimiu, V. C. L. (2020). O direito à educação no contexto da pandemia de coronavírus (Covid-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(2), 94-117. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51007>
- Lagares, R. et al. (2020). *Gestão da educação: validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e finalização do ano letivo de 2020*. RCT. Palmas: UFT/Proex. 2020.
- Lagares, R. et al. (2020). *Gestão da educação na conjuntura da pandemia –*
- Lei n. 9396, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. (2020, 18 de agosto). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-161319-pl.html>
- Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (2020, 25 de dezembro). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>
- Lei n. 14.180, de 1º de julho de 2021. (2021, 01 de julho). Institui a Política de Inovação Educação Conectada.

Recuperado de:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.180-de-1-de-julho-de-2021-329472130>

Malanchen, J. A., Matos, N. S. D., & Orso, P. J. (2020). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Editora Atlas.

Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. O., & Lima, M. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola o Brasil. *Geminal: Marxismo E Educação Em Debate*, 9(1), 107–121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. (2020, 01 de abril). 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 06 de fevereiro de 2020. Recuperado de:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>

Menezes, P. (2021, 07 de outubro). Lei institui política para universalizar internet nas escolas da educação básica [Web log post]. Recuperado de:
<https://www.camara.leg.br/noticias/780802-lei-institui-politica-para-universalizar-internet-nas-escolas-da-educacao-basica>

Nunes, E. A., Carvalho, R. F., & Vizolli, I. (2020). Direito à Educação: Gestão Democrática e Políticas Públicas em Tempo de Pandemia/Covid-19 no Estado do Tocantins. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10680>

Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (2020, 28 de abril). 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. Recuperado de:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (2020, 7 de julho). Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Recuperado de:
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3264/parecer-cne-cp-n-11#:~:text=Parecer%20CNE-CP%20n%2011%2C%20DE%2007%20DE%20JULHO%20DE,Altera%20A%20N%20altera%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>

Pina, L. D., & Nozella, C. (2020) Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Nuances*, 31(1). <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>

Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020. (2020, 10 de dezembro). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Recuperado de:
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. 04 de nov. de 2020

Rodrigues, A. (2021, 29 de setembro). ONU divulga recomendações para países minimizarem impactos da pandemia [Web log post]. Recuperado de:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-09/onu-divulga>

[recomendacoes-para-paises-minimizarem-impactos-da-pandemia](#)

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Santos, L. V. (2019). *Privatizações na Educação Básica no Tocantins: Parcerias Público-Privadas X Regime de Colaboração Público-Público* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11612/1455>

Resolução CEE/TO n. 105, de 08 de abril de 2020. (2020, 08 de abril). Estabelece formas de reorganização do Calendário Escolar/ 2020 e define o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Novo Coronavírus (Covid-19). Recuperado de: <https://central3.to.gov.br/arquivo/501542/>

Resolução CEE/TO n. 154, de 17 de junho de 2020. (2020, 17 de junho). Estabelece normas complementares para a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos e práticas pedagógicas para a oferta e o cômputo de atividades educacionais não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o objetivo de minimizar o impacto decorrente da Pandemia da Covid-19, na educação. Recuperado de: <https://central3.to.gov.br/arquivo/521570/>

Undime. (2020). *Ações das Secretarias Municipais de Educação durante a pandemia da Covid-19*. [Web log post].

UNESCO. (2020). Consequências adversas do fechamento das escolas [Web log post]. Recuperado de <https://pt.UNESCO.org/covid19/educationresponse/consequences>

i Programa de distribuição de renda criado pelo Governo Federal instituído pela Medida Provisória Nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. Visa substituir o Bolsa Família, voltado às famílias brasileiras de baixa renda, até dezembro de 2022.

ii Instituído por meio da Resolução CD/FNDE Nº 16, de 07 de outubro de 2020, com o objetivo contribuir, supletivamente, para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos de ensino, por razão de calamidade provocada pela pandemia da COVID – 19.

iii O Conviva Educação é um sistema em plataforma digital de iniciativa da Undime Nacional, em parceria com outros dez institutos e fundações e conta com o apoio do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) pra apoiar dirigentes municipais de educação.

iv O regime de colaboração público-público entre instituições públicas presentes no Estado do Tocantins é defendido por Santos (2019) e tem como referência a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e a meta 23 do Plano Estadual do Tocantins, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação das políticas públicas educacionais, em contraposição à tendência neoliberal de estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito do próprio Estado.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 11/11/2021
Aprovado em: 04/12/2021
Publicado em: 19/12/2021

Received on November 11th, 2021
Accepted on December 04th, 2021
Published on December, 19th, 2021

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nunes, E. A., Vizolli, I., & Santos, L. V. (2021). Tensionamentos na reorganização curricular da educação municipal tocantinense em tempos de Pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e13417. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13417>

ABNT

NUNES, E. A.; VIZOLLI, I.; SANTOS, L. V. Tensionamentos na reorganização curricular da educação municipal tocantinense em tempos de Pandemia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e13417, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13417>