



Um estudo sobre a ressignificação do currículo escolar em tempos de crise

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner¹

Resumo: O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica e teve como objetivo apresentar as reflexões realizadas sobre as relações entre escola, currículo e os modos como os formadores, gestores e professores constroem e ressignificam os saberes dentro da escola em tempos de crise. Foram analisados documentos curriculares no período de 2016 a 2021 e registros produzidos pela coordenação pedagógica e professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de uma escola de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Para tal, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental pautada no referencial teórico de Laurence Bardin, seguindo as etapas de pré-análise, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir dos indícios deixados nos registros, foi possível concluir que, apesar do período de suspensão do atendimento presencial por consequência da disseminação do vírus SARS-CoV-2, responsável por ocasionar a pandemia de COVID-19, o currículo foi ressignificado e adaptado às adversidades apresentadas em um momento de crise.

Palavras-chave: escola; currículo; saber docente; crise na educação; pandemia.

A study on the re-signification of the school curriculum in times of crisis

Abstract: This article presents the results of a Scientific Initiation research and aimed to present the reflections made on the relations between school, curriculum and the ways in which trainers, managers and teachers construct and re-signify knowledge within the school in times of crisis. The curricular documents in the period from 2016 to 2021 were analyzed, the analysis was developed from the records produced in the Collective Pedagogical Work Schedules (HTPC) of an Early Childhood Education school located in a city in the interior of São Paulo. To this end, the methodology of bibliographic and documentary research was used, based on Bardin's theoretical framework, following the stages of pre-analysis, exploration and treatment of results, inference and interpretation. Based on the evidence left in the records, it was possible to conclude that despite the period of suspension of in-person services due to the spread of the SARS-CoV-2 virus, responsible for causing the COVID-19 pandemic, the curriculum was redefined and adapted to the adversities presented in a time of crisis.

Keywords: school; curriculum; teaching knowledge; crisis in education; pandemic.

Un estudio sobre la redefinición del currículum escolar en tiempos de crisis

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación de Iniciación Científica y tuvo como objetivo presentar las reflexiones realizadas sobre las relaciones entre escuela, currículo y las formas en que formadores, gestores y docentes construyen y resignifican el conocimiento en el seno de la escuela en tiempos de crisis. Se analizaron documentos curriculares de 2016 a 2021 y registros producidos por la coordinación pedagógica y los docentes en los Horarios de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) de una escuela de Educación Infantil ubicada en una ciudad del interior de São Paulo. Para ello se utilizó la metodología de la investigación bibliográfica y documental basada en el marco teórico de Laurence Bardin, siguiendo las etapas de preanálisis, tratamiento de resultados, inferencia e interpretación. A partir de la evidencia dejada en los registros, se pudo concluir que, a pesar del período de suspensión de los servicios presenciales por la propagación del virus SARS-CoV-2,

¹ Doutora em Educação (Unicamp). Professora (UNIFAAT). E-mail: cassiasallesmk@gmail.com.

responsable de provocar la pandemia de COVID-19, el plan de estudios se le dio un nuevo significado y se adaptó a las adversidades que se presentan en un momento de crisis.

Palabras clave: escuela; plan de estudios; enseñar conocimientos; crisis en educación; pandemia.

1 Introdução

A escola enquanto instituição passou por diferentes momentos em que lhe atribuíam estar em crise, fosse na sua organização, na escolha do conhecimento a ser oferecido aos estudantes, nas metodologias adotadas, na formação de professores ou relacionada à sua função. É possível compreender esse aparente estado permanente de crise por ser – a escola – uma instituição que não fica à parte das mudanças e turbulências do seu tempo.

Os pesquisadores Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) dedicaram-se à compreensão do diagnóstico de uma possível crise da escola através de uma análise sócio-histórica publicada no artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Os autores consideram que a crise em si não afeta a forma escolar enquanto “configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época” (2001, p. 9). Os autores também destacam que a forma escolar atualmente conhecida surgiu entre os séculos XVI e XVII e conviveu ao longo do tempo com “polêmicas e posições exacerbadas”, encontrando-se, assim, sempre “em crise” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 10).

No artigo são indicadas cinco características das formas escriturais-escolares, que auxiliam na compreensão desse estado de crise: 1) a escola como lugar próprio e à parte de outras práticas sociais resulta em saberes objetivados; 2) o processo de escolarização das relações sociais de aprendizagem leva a uma escrituração-codificação própria, presente na gramática das práticas; 3) ao contrário da transmissão de experiências, a transferência de saberes produz efeitos de socialização duradouros; 4) as relações sociais que ocorrem em lugar específico, baseadas na objetivação e codificação, possibilitam a aprendizagem de formas de poder; 5) a forma escolar das relações sociais está relacionada à forma social constitutiva de uma relação escriturário-escolar. Assim, a escola é apontada como uma instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação, ou seja, “é o lugar da aprendizagem de formas de

exercício do poder” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 30). Dentro dessa perspectiva, a escola foi se constituindo num lugar de socialização por excelência e igualmente alvo de críticas e reformas ao longo dos tempos.

Ao ser convidada para escrever sobre educação, a filósofa Hannah Arendt (1906-1975) alerta que não é uma especialista da área, mesmo assim, seu texto “A crise da educação” causou impacto quando publicado e traz apontamentos sobre a perda da autoridade dos adultos sobre a educação das crianças, tecendo questionamentos sobre a pedagogia, seus métodos e linhas de pensamento². De acordo com a autora, a crise vivida pela educação a tornava mais difusa e compromete a formação das crianças. Apesar disso, também considera que toda crise traz a oportunidade de investigar e retomar questões que exigem novas respostas. Para tal, é preciso romper com juízos pré-formados. Para Arendt (2011), uma atitude pautada em conceitos estabelecidos pode acentuar a crise e privar a oportunidade que é oferecida para a reflexão.

Através do artigo intitulado “Para que servem as escolas?”, Michael Young (2007) apresenta um questionamento feito de forma recorrente às escolas, especialmente em tempos de crise. Mesmo com uma pergunta que interroga a função da escola, Young (2007) traz a afirmação de que, mesmo com críticas, sem as escolas “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permaneceria praticamente inalterada durante séculos” (Young, 2007, p. 1288)³ e adverte que existem motivos mais específicos para permanecer o questionamento sobre a serventia das instituições escolares. Ao longo do artigo, Young (2007) discorre sobre tais motivos e finaliza com três argumentos:

² O texto “A crise da educação” é o quinto capítulo do livro *Entre o passado e o futuro (Between Past and Future)*, que é uma antologia de oito ensaios escritos por Hannah Arendt entre 1954 e 1968, quando já estava nos Estados Unidos. Os textos tratam de uma variedade de assuntos, mas interligados. Os ensaios partilham a ideia central de que o ser humano vive entre o passado e o futuro incerto. O ser humano tem de pensar permanentemente para existir, mas tem de aprender a pensar. O ser humano recorreu à tradição, mas está abandonando o respeito por essa tradição e cultura.

³ Esta é também a posição do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955): “Estudar e ser estudante é sempre, e sobretudo hoje, uma necessidade inexorável do homem. Quer queira quer não, o homem tem que assimilar o saber acumulado, sob pena de sucumbir individual e coletivamente. *Se uma geração deixasse de estudar, nove décimos da humanidade atual morreria fulminantemente*. O número de homens que hoje estão vivos só pode subsistir mercê da técnica superior de aproveitamento do planeta que as ciências tornam possível. É certo que as técnicas podem ensinar-se mecanicamente. Mas, as técnicas vivem do saber e, se este não puder ser ensinado, chegará a hora em que também as técnicas sucumbirão” (Pombo, 2000, p. 99, grifos nossos). Juntamente com o texto do filósofo espanhol “Sobre o estudar e o estudante”, Olga Pombo selecionou, prefaciou e traduziu outros três, sendo justamente o primeiro “A crise na educação”, de Hannah Arendt (Pombo, 2000, p. 21-53).

O primeiro é que [...] os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. Meu segundo argumento é que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa. Em terceiro lugar, eu apresento o conceito de que a diferenciação do conhecimento é uma forma baseada em princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar. Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. [...] Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos (Young, 2007, p. 1301).

Ao fazer tais apontamentos, no ano de 2007, Michael Young não poderia prever que a escola passaria por outros desafios além das formas contemporâneas de responsabilidade que naquele momento poderiam “enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar”. De fato e como é sabido, no início de 2020, a escola precisou enfrentar uma crise que não estava diretamente ligada às escolhas feitas por professores, pesquisadores educacionais ou políticos. A pandemia provocada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, responsável por causar a COVID-19, foi um momento ímpar que não possibilitou tempo para questionar a realidade, uma vez que apenas trouxe e impôs a urgência de manter a escola funcionando fora da sua forma tão conhecida e tão questionada. Em momentos assim, a crise instalada força o regresso às próprias questões, exige respostas e ação (Arendt, 2011, p. 23).

Considerando a escola como o local privilegiado para construção de saberes que são organizados e sistematizados através do currículo escolar e uma instituição acostumada a passar por tantas situações de crise, a presente pesquisa se propôs investigar como o currículo e o fazer docente foram reconfigurados e/ou ressignificados para oferecer respostas à crise trazida pela pandemia de COVID-19. A suspensão ao atendimento presencial dos estudantes ocorreu em 2020, durante a implementação do currículo municipal da cidade investigada, sendo que o documento foi construído coletivamente nos anos de 2018 e 2019 a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017.

Na tentativa de compreender como formadores, gestores e professores organizaram e ressignificaram os diferentes tipos de saberes presentes no ambiente escolar durante o período de pandemia – considerado um momento de crise –, no presente trabalho foram analisados documentos curriculares no período de 2016 a 2021 e registro composto por

258 atas produzidas pela coordenação pedagógica e professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de uma escola de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior de São Paulo.

Para tal, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental pautada no referencial teórico de Laurence Bardin, seguindo as etapas de pré-análise, tratamento dos resultados e interpretação. Os resultados apresentados neste artigo integram o projeto de pesquisa “O ‘saber’ e o ‘saber fazer’ de professores que atuam na educação básica investigados a partir da cultura escolar”, do Centro de Estudos e Pesquisas (CEPE) do Centro Universitário Unifaat.

Sendo assim, o presente artigo foi organizado em três tópicos com o objetivo de apresentar os resultados encontrados e reflexões realizadas sobre as relações entre escola, currículo e os modos como os formadores, gestores e professores constroem e ressignificam os saberes dentro da escola em tempos de crise. Os tópicos foram organizados em: 1) O currículo prescrito e a organização dos documentos escolares; 2) O currículo legislado e a construção do discurso; 3) O currículo ressignificado em tempos de crise, seguido por algumas considerações finais.

2 O currículo prescrito e a organização dos documentos escolares

As reformas curriculares trazem mudanças estruturais e conceituais que nem sempre são aprovadas e adotadas por todos envolvidos no processo educativo. Contudo, após serem homologadas, passam a prescrever os modos de organização das instituições escolares e seus currículos como ocorreu com a aprovação da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 7).

Mesmo a BNCC sendo normativa, não ocupa o lugar de currículo, uma vez que sua função é estabelecer um conjunto de orientações para orientar estados e municípios na elaboração dos currículos locais e deve ser seguida tanto por escolas públicas quanto particulares. No município em que foram produzidos os documentos analisados, os estudos

para elaboração do currículo municipal ocorreram em 2018 e 2019, com a sua publicação em 2020, ou seja, coincidiu com o início da pandemia de COVID-19.

Os conceitos sobre o que é o currículo e quais são as funções desse elemento estruturante, bem como as opiniões de como deve ser organizado e gerenciado nas escolas, transformam-se nas práticas vigentes no cotidiano escolar. Compreender quais são essas concepções é uma maneira de criar caminhos para articular as discussões e implementações que se apresentam no cenário de reformas e para organizar atividades de formação continuada. Para este estudo, o entendimento de currículo pauta-se nos estudos e conceitos propostos por Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2017).

O currículo, em todas as suas formas, é um espaço crítico onde mecanismos de reprodução social e cultural são instituídos, e mais, a verdadeira realidade do currículo como conquista de poder, como podemos ler:

[...] podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, 2017, p. 16).

O ano de 2016 foi estabelecido como marco inicial do recorte temporal e os documentos foram organizados e analisados seguindo as etapas propostas por Bardin (2016), a saber: pré-análise; tratamento dos dados e interpretação. A investigação foi desenvolvida a partir das seguintes categorias de análise: a) participantes (professores, coordenadora pedagógica e diretora); b) assunto abordado durante o HTPC; c) planejamento (espaço, rotina, evento e outros); d) pauta de reunião formativa ou informativa.

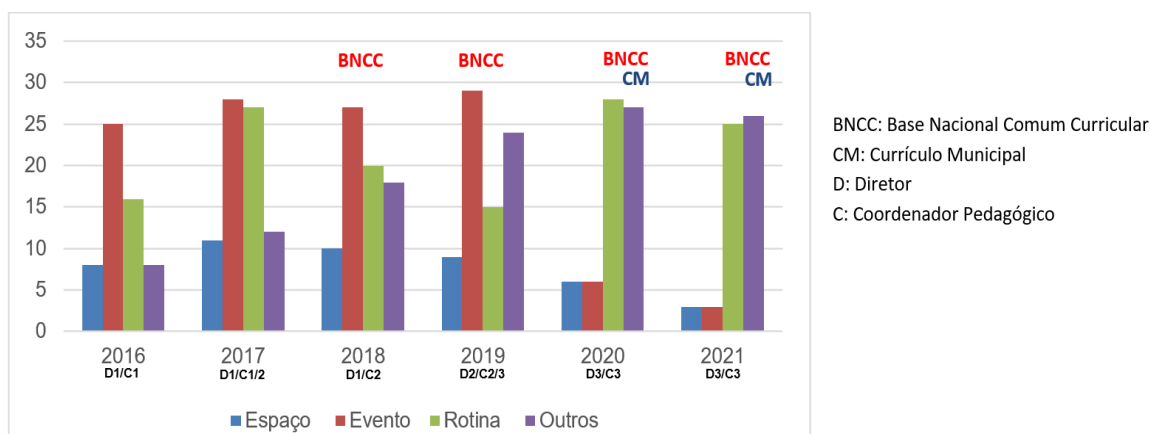
Cabe ressaltar que nesse período são mencionados como documentos curriculares o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI⁴ (1998) e as Diretrizes

⁴ Documento constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas visando contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p. 13).

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI⁵ (2010), visto que a BNCC seria promulgada no ano seguinte.

O grupo de professores apresenta pouca rotatividade, indicando estabilidade durante o período pesquisado. Ocorreram mudanças na direção da escola em 2019 e 2020 e troca do professor coordenador em 2017 e 2019. Essas mudanças são perceptíveis na estrutura do registro que, mesmo seguindo uma possível orientação da Rede Municipal de Ensino, são identificáveis características pessoais na forma da redação das atas e descrição do cotidiano, que o registro é adaptado às características apresentadas por quem ocupa a função.

Gráfico 1 - Planejamento (espaço, rotina, evento e outros)



Fonte: As autoras (2022).

Entre 2016 e 2019, há maior recorrência nos registros sobre eventos escolares e registros isolados sobre rotina, indicando a fragmentação do planejamento em detrimento do planejamento do dia-a-dia. Os registros são curtos e descrevem, de forma generalizada, os resultados da reunião, indicando certa mecanicidade e uma prática docente arraigada em afazeres e tarefas.

A prática docente é marcada por demandas, o “monumento escola” se torna maior que o próprio “ser escola”, sendo que por “monumento escola” se entendem as estruturas e demandas da instituição e o “ser escola”, a alma da escola, o que a torna viva e relevante, o fator que a torna uma instituição orgânica e particular.

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 11).

Em 2020 e 2021, com o aumento das notificações de óbitos causados pela Covid-19, instaura-se uma situação de crise e foram iniciadas medidas para evitar o aumento do contágio. Entre essas medidas estava a suspensão de aulas na rede pública e privada e, na sequência, outras atividades de atendimento ao público também tiveram suas atividades suspensas. Sem a possibilidade do encontro presencial, foi preciso encontrar alternativas para garantir o HTPC. Foram experimentadas algumas opções como, por exemplo, até mesmo o uso recorrente do *Google Meet* para as reuniões e o *Google Drive* para compartilhamento de orientações e organização da documentação pedagógica.

A suspensão do atendimento presencial nas escolas impôs uma mudança nos modos de ser, estar e agir num espaço concreto muito conhecido e agora deslocado para um lugar virtual e pouco confortável para a maioria dos alunos e professores e, também, aos familiares. Esse deslocamento alterou a importância dada aos eventos e espaço para a rotina e outros assuntos. Realmente, os assuntos eram outros e grande parte deles nunca tinham sido abordados num ambiente dedicado à infância, como a morte e a fragilidade da existência humana.

3 O currículo legislado e a construção do discurso

Como já mencionado, o recorte temporal do trabalho da presente pesquisa inicia tendo como documentos orientadores o RCNEI e as DCNEI. O *Referencial* inova ao defender a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, garantindo o direito ao brincar, ao protagonismo e à construção de sua autonomia (Brasil, 1998). As *Diretrizes* reforçam essa perspectiva, colocando como eixos estruturantes do currículo para a infância as interações e as brincadeiras. São destacados igualmente os princípios éticos, políticos e estéticos para a produção do conhecimento nas escolas de educação infantil. O marco conceitual trazido por estes documentos está relacionado à indissociabilidade do cuidar e o educar (Brasil, 2010).

Nos registros das atas de 2016, são mencionados textos para formação de professores voltados para a educação matemática, porém, não foi possível identificar se as interações e brincadeiras eram um tema esgotado para a formação desse grupo de professores. Os momentos de estudo ocorrem de forma ocasional, cedendo espaço para as orientações de preenchimento de documentos, planejamento de reuniões com as famílias, eventos e datas comemorativas. Não foi localizada referência aos documentos curriculares

durante a análise das atas. Assim, mesmo com documentos curriculares de referência, por vezes “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente” (Nóvoa, 2019, p. 3) ou prefere manter as práticas já conhecidas e que trazem alguma segurança.

Em 2017, os documentos permanecem atrelados ao planejamento de datas comemorativas e eventos. Contudo, a proposta de estudo sobre o desenvolvimento do desenho infantil passa a ser regular – geralmente uma vez ao mês –, onde uma professora do grupo apresenta uma prática desenvolvida com as crianças. Relatos, por vezes mecânicos, giram em torno dos recados, orientações da Secretaria de Educação e a legislação vigente. A necessidade de adequação dos professores é assunto recorrente ao longo do ano. Contudo, embora grande parte das formações fornecidas fossem de cunho geral para todas as escolas da rede, foi possível identificar o desejo de trazer uma reflexão ao HTPC, pois, por vezes, frases geradoras são colocadas no início das atas e, a partir do mês de setembro, o texto se torna mais descritivo, ainda que atrelado às demandas externas.

No início de 2018, é mencionado que se dará início aos estudos sobre a BNCC e são iniciadas as formações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal, com ênfase na leitura escrita. Também é solicitado com frequência que os professores estabeleçam uma relação entre a rotina e os campos de experiência da BNCC.

Fica evidente uma mudança nas propostas de pauta e registro nas atas do ano de 2019. Passa a ser mantida a regularidade de estudos sobre avaliação diagnóstica, recursos didáticos e documentação pedagógica. São mencionados encontros para a construção do Currículo Municipal a partir da BNCC. Para a compreensão do ano de 2019, é preciso ter em mente dois aspectos: a legislação recentemente homologada e normativa e a necessária adequação dos currículos das escolas e municípios. Desse modo, o ano de 2019 foi um ano de investimento na formação dos professores, buscando adequar o discurso e a prática à nova legislação vigente.

Conforme defende Tomaz Tadeu da Silva (2017), falar de currículo é falar de uma seleção cultural de conhecimentos, saberes e práticas produzidos em contextos históricos determinados. E essa seleção, que passa por um lugar de poder, precisa ser ensinada pela escola, sendo a formação de professores um dos modos de garantir que o que foi legislado seja incorporado ao discurso docente e se torne dominante no campo da educação.

4 O currículo ressignificado em tempos de crise

O ano letivo de 2020 inicia como tantos outros anos com a reunião de acolhimento de funcionários e professores pela equipe gestora, isto é, com a apresentação do cronograma e planejamento do ano. Em meio aos encaminhamentos relacionados ao trabalho, também acontece o reencontro com colegas de trabalho e a expectativa por receber alunos já conhecidos e possivelmente alunos novos, ou seja, é iniciada uma rotina de trabalho já conhecida. Contudo, toda essa previsibilidade é interrompida no mês de março e ao longo de todo ano de 2020, pois o impensável tinha acontecido: o mundo passou pela pandemia da COVID-19 e a escola precisou lidar com uma crise que não era previsível e que, dessa vez, mudou a sua “forma” de ser e acontecer na prática cotidiana (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Hannah Arendt (2011, p. 28) alertara que “em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo portanto que nos é comum a todos”. A educação, acostumada a passar por diferentes crises, precisou lidar com a falta do espaço físico, a falta do toque, a falta de um começo, meio e fim. Não havia mais a certeza para defender, o ponto polêmico para divergir, uma norma para contestar. Curiosamente, quando a incerteza é a única certeza presente, os registros nas atas ganham presença e identidade. Ou seja, segundo a filósofa, foi possível compreender que:

Uma crise apenas se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2011, p. 223).

Ao contrário das atas anteriores, nos anos de 2020 e 2021, os registros passam a ser “da e para a escola”. Não houve o rompimento com o compromisso em atender às orientações, cobrança de resultados e métricas vindas de órgãos superiores, mas foi agregada personalidade às discussões. Também havia a preocupação com situação individual de cada criança. Os eventos escolares não drenavam as reuniões e o coletivo surgiu das individualidades, possibilitando um currículo possível e construído a partir daqueles que formam a escola. As propostas não eram planejadas “simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas” (Silva, 2000, p. 76).

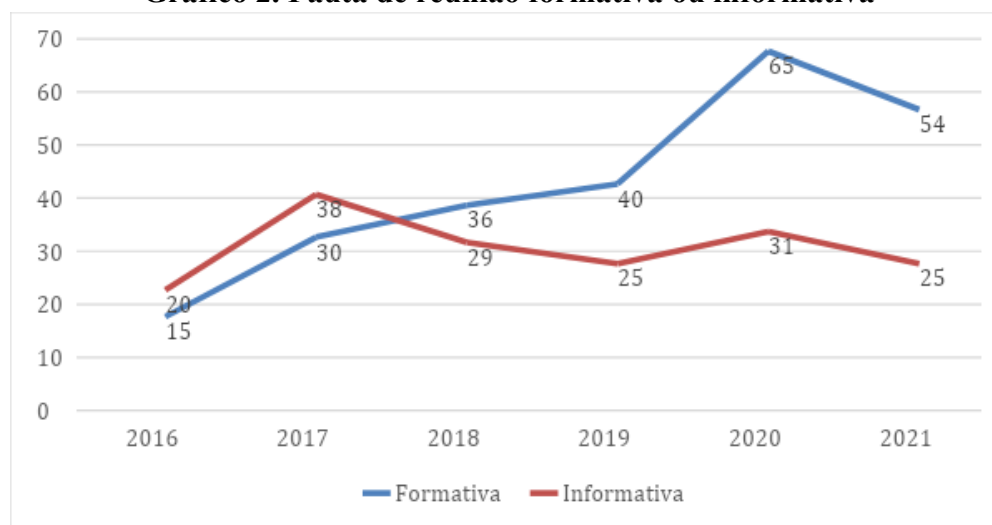
É importante ser dito e salientar que, no presente trabalho, não há a intenção em minimizar as consequências trazidas pela pandemia ocorrida no período pesquisado. O propósito foi apresentar os resultados encontrados e reflexões realizadas sobre as relações entre escola, currículo e os modos como os formadores, gestores e professores constroem e ressignificam os saberes dentro da escola em tempos de crise. Sendo igualmente importante não generalizar tais resultados por pertencerem a determinada escola e território.

O que pôde ser verificado foi a possibilidade de momentos formativos que orientaram a prática educativa, acolheram professores fragilizados pela situação e possibilitaram a reconstituição da identidade dos professores. Isso significa que, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente” (Nóvoa, 1995, p. 24). Ou seja, como o mesmo autor escreveu no artigo “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. [...] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

A importância desse momento pôde ser verificada a partir da categoria de análise “pauta de reunião formativa ou informativa”. Enquanto nos anos anteriores predominam pautas informativas, durante os anos de 2020 e 2021 houve, infelizmente por uma situação de crise, a possibilidade dos professores se juntarem em coletivo e repensarem o trabalho. É evidenciado o estudo e discussão sobre conceitos essenciais presentes nos documentos curriculares, como: infância, brincar, cuidar, autonomia, interação, afetividade, rotina. São observados relatos do grupo de professores sobre como a compreensão que tinham sobre esses conceitos interferia em suas práticas.

Gráfico 2. Pauta de reunião formativa ou informativa



Fonte: As autoras (2022).

Desse modo, os marcos legais e institucionais indicam mudanças nos assuntos tratados nos HTPCs. Contudo, os resultados indicam a permanência de práticas conhecidas, sendo que a ruptura ocorre com o impacto da pandemia, alterando significativamente a proposta de formação continuada.

5 Considerações Finais

Os resultados indicam que a prática vivenciada e experimentada no cotidiano escolar resiste às inovações se tais formações não trouxerem contribuições relevantes aos olhos dos professores. A presente pesquisa possibilitou compreender os processos de continuidades, resistências e rupturas que pautam o cotidiano dos professores que atuam na educação básica. Em suma, não se pode negar as marcas deixadas pela crise trazida pela pandemia.

As diversas prescrições de leis, normas, diretrizes não traduzem a organicidade do movimento escolar e não deveriam ser determinantes para conduzir o currículo escolar. Estruturas rígidas e atemporais não comportam mais tudo que abrange o ensino e a aprendizagem, pois os afetos e outras peculiaridades transbordam e demandam reflexão, mudanças e a participação de todos para o “fazer escola”, sobretudo, em tempos ou momentos de crise educacional.

Segundo Hannah Arendt, o “[...] conservadorismo no sentido de conservação”, de conservar algo necessário, “[...] faz parte da essência educacional, cuja tarefa é sempre

abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Arendt, 2011, p. 242). Os tempos de crise possibilitam a escolha do que e como conservar. Ainda segundo a mesma filósofa:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (Arendt, 2011, p. 247).

Para a autora, essa responsabilidade não é arbitrária e sim implícita na tarefa dos adultos e educadores (Kirchner; Albuquerque, 2016, p. 65-72)⁶. A atuação do gestor, coordenador pedagógico e professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2011, p. 239), mesmo sendo um mundo em estado de crise.

Os documentos curriculares ancoram o modo como essa “apresentação do mundo” pode ser feita para a criança e, para isso, os adultos educadores precisam ter condições para compreender esse mundo em contante mudança. O estado de crise vivenciada no período da pandemia demonstrou, no estudo aqui apresentado, que a perda dessa responsabilidade e autoridade na educação acarreta – não apenas para as crianças, mas para os próprios responsáveis – o desencorajamento e desqualificação dos adultos, causando o esvaziamento de sentido e significado do cotidiano escolar.

Referências

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2016.

⁶ Numa pesquisa também de Iniciação Científica, realizada por Renato Kirchner e Diogo Rodrigues dos Santos Albuquerque, sob o título “A criança como arquétipo originário de toda ação responsável”, os autores concluem que: “Em suma, podemos concluir que a criança é o arquétipo originário de toda ação responsável, porque ela é um ser em devir. Por sua fragilidade e necessidade de cuidado, por ser um ‘ser em potência’, que precisa ter seu presente assistido em sua ‘totalidade’, de modo ‘contínuo’, para que seu ‘futuro’ seja garantido, e através da novidade que traz em si por ser um ser singular e, assim, conseguir inaugurar um novo mundo, uma nova humanidade” (Kirchner; Albuquerque, 2016, p. 71).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

KIRCHNER, R.; ALBUQUERQUE, D. R. S. A criança como arquétipo originário de toda ação responsável. In: LISBOA, M. J. A.; GASPAR, R. A. **Direito globalizado, ética e cidadania**. Belo Horizonte: Arraes, 2016.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 10 mai. 2024.

POMBO, O. (seleção, tradução e prefácio). **Quatro textos excêntricos: Filosofia da educação** (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega y Gasset). Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459/36436>. Acesso em: 10 mai. 2024.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.