

OS SENTIDOS DE ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O “VÍRUS” DO APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

THE MEANINGS OF SCHOOL IN A PANDEMIC TIME: THE “VIRUS” OF DEEPENING EDUCATIONAL INEQUALITIES

José Rafael Barbosa Rodrigues 1
Letícia Carneiro da Conceição 2
Carlos Jorge Paixão 3

Resumo: O texto busca problematizar os sentidos de escola produzidos em meio a disseminação do COVID-19 no Brasil. Especificamente, analisa os discursos ensejados por orientações de retorno às aulas presenciais e em regime híbrido de duas redes estaduais do norte do Brasil. Trata-se de uma análise documental em uma aproximação com uma perspectiva teórico-metodológica discursiva, que busca compreender os sentidos de escola produzidos enquanto uma disputa antagônica pela fixação de articulações políticas. Os resultados apontam que os documentos orientadores de retorno às aulas demarcam sentidos relacionados à escola para fins de cumprimento de carga horária mínima definida em legislação e de prescrição de conteúdos mínimos para aprendizagem, o que vai na contramão da educação enquanto um direito público. Assim, não havendo uma reflexão mais ampliada sobre o atual momento pandêmico na definição destas orientações para a educação básica, este quadro pode aprofundar as desigualdades educacionais já existentes.

Palavras-chave: Sentidos de Escola. Pandemia. Discurso. Desigualdades Educacionais.

Abstract: The text aims at questioning the meanings of school that appeared when COVID-19 was scattered in Brazil. Specifically, it analyzes the speeches in defense of guidelines to get back to face-to-face and hybrid classes in two state school systems in the North of Brazil. It is a bibliographical analysis in an approach with a discursive theoretical-methodological perspective, that seeks understanding the meanings of school that occurred as an antagonistic dispute for the setting of political articulations. The results demonstrate that the returning to classes guiding documents plot meanings related to the school in order to fulfil the minimum workload defined in legislation and the prescription of minimum content for learning, which is against education as a public right though. Overall, without a broader discussion on the current pandemic moment in the definition of those guidelines for basic education, the existing educational inequalities might get even worse.

Keywords: Meanings of School. Pandemic. Speech. Educational Inequalities.

Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFGA), Mestre em Educação (PPEB/UFGA), Graduado em Pedagogia (UFGA), Professor da Escola de Aplicação da UFGA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0058057562185321>.
ORCID: 0000-0001-5893-885X.
E-mail: rafaelrodrigues@ufpa.br

Doutorado em Educação (PPGED/ICED/UFGA), Mestra em Educação (PPGED/ICED/UFGA), Graduada em História (USP), Professora da SEDUC/PA e SEMEC/Belém.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1868930226340778>.
ORCID: 0000-0002-3302-0089.
E-mail: carneiroleticia1@gmail.com

Pós-doutorado em Educação (FE/Unicamp), Doutorado em Educação (UNESP), Mestre em Educação (PUC-SP), Graduação em Pedagogia (FICOM). Professor do PPGED/ICED/UFGA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5926523492011056>.
ORCID: 0000-0002-4528-9907.
E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com

Introdução

Se existem demandas postas para a educação básica no cenário de pandemia, uma delas, sem dúvidas, é a urgente reflexão sobre o lugar e a importância da escola e da escolarização frente às contingências políticas, econômicas, sociais e científicas que a disseminação do Covid-19 trouxe para a vida de todos. O momento atual, acaba nos forçando a pensar e refletir sobre os sentidos de escola que estão sendo produzidos neste contexto, e em como a produção desses sentidos pode afetar a forma como vamos encarar o que virá após esse momento.

Indiscutivelmente, se podemos “aprender” com o vírus, esse aprendizado implica em repensar os modos de vida e as formas de representação do mundo que assumimos para serem vivenciados nas escolas. Em suma, precisamos remobilizar posições de combate em defesa de escolas mais democráticas e ligadas às demandas políticas que buscam reverter históricos processos de desigualdades em relação ao acesso e democratização da escola pública. Isso implica, desde já, portanto, disputar a forma, o conhecimento, as práticas, e em último caso, os sentidos de escola existentes. A este respeito, Morgado, Santos e Pacheco (2020, p. 4), demarcam:

Trata-se de uma situação de risco, neste momento apenas contornável através de um efetivo isolamento físico e da ausência de contacto com eventuais portadores do vírus, o que gera uma enorme sensação de desconfiança e incerteza, tanto em relação ao momento atual como a um futuro próximo. Na verdade, rapidamente fomos conduzidos a um novo paradigma que não é nem imunológico nem neuronal, cujos contornos ainda por definir geram uma ansiedade crescente que acaba por se refletir em distintas áreas que tecem o nosso contexto de vida.

Por outro lado, a pandemia fez emergir e flagrar históricos processos de desigualdades já existentes na educação básica brasileira, para além das mazelas infra-estruturais: as formas clássicas de organização da escola, a fragmentação da organização dos conhecimentos, os modelos engessados de currículo e a visão tradicional de aprendizagem. Nestes termos, o contexto de suspensão das atividades presenciais nas escolas brasileiras pode aprofundar e ao mesmo tempo desnudar as disparidades e precariedades na educação.

Quando Secretarias e Redes Estaduais e Municipais de Ensino, bem como instituições privadas anunciam a volta às atividades presenciais, modelos de ensino remotos e híbrido e até forçados retornos são postos como alternativas para o novo “normal”. De fato, este contexto pode - além de anunciar um possível aprofundamento de desigualdades e da continuidade de um processo de exclusão e de negação da educação enquanto um direito - flagrar uma “política de morte”.

Ao anunciarem um possível retorno e/ou modelos híbridos, mesmo com a continuidade de casos de infecção e mortes decorrentes da disseminação crescente do Coronavírus no Brasil, essas decisões mostram quais são as vidas vivíveis e não vivíveis (BUTLER, 2019), neste momento. Professores e demais trabalhadores da educação pública, estudantes e suas famílias estarão expostos ao contágio pelo Covid-19. Como argumenta Preciado (2020, p. 168), sobre a crise produzida pela pandemia, “O vírus atua à nossa imagem e semelhança, apenas reproduz e estende a toda a população as formas dominantes de manejo biopolítico e necropolítico que já estavam trabalhando no território nacional”.

Os sentidos produzidos nas disputas políticas pela significação da escola em tempos de instabilidades, como o de pandemia, nos convidam a entender as formas de organização da escola que tem se construído na modernidade, pois “[...] a educação é um dos setores onde estes efeitos podem gerar desconforto, uma vez que se trata de um empreendimento construído na base de relações, em grande parte relações presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha” (MORGADO, SANTOS E PACHECO, 2020, p. 6).

Entendendo os discursos que dão sentidos à significação da educação como inteiramente demarcados por demandas socioculturais e por disputas entre grupos antagônicos, bus-

camos, neste texto, apresentar uma análise sobre os sentidos de escola produzidos em tempos de pandemia, causada pela proliferação do Covid-19 no Brasil.

Em especial, buscamos demonstrar como estas articulações discursivas, sobre os sentidos de escola, podem aprofundar as desigualdades educacionais ao tentarem fixar um sentido de escola que nega a educação enquanto um direito, fazendo uso de um aparato hegemônico-político que busca reduzir a escola a um local de pragmatismo destinada à transmissão de conteúdos mínimos a partir de currículos centralizados e prescritos e ao cumprimento de carga horária mínima definido em dispositivo legal, sem com isso pensar na escola como um espaço educativo por um processo mais amplo de formação de subjetividades e de formação crítica e emancipatória, para além da burocracia estatal.

Para tanto, o material empírico utilizado para nossas análises figura em dois documentos de orientação de retorno às atividades presenciais de redes estaduais de ensino da região norte do Brasil, no período da quarentena. Buscamos, assim, “[...] investir teoricamente para compreender melhor as regras e as lógicas do jogo de linguagem que organiza os discursos educacionais” (PEREIRA, 2019, p.918). Tratando-se de uma análise documental, buscamos em uma aproximação teórico-metodológica discursiva, encontrar as tentativas de fixação de sentidos de escola que estão flagradas nos documentos.

Sobre as perspectivas discursivas de análise, Gabriel (2013, p.56), elenca:

Assim, a sustentação da aposta na abordagem discursiva na perspectiva aqui privilegiada mobiliza o argumento do rigor relacionado menos ao método escolhido do que à adequação da escolha da interlocução teórico-metodológica ao problema de pesquisa construído. Isso significa que a potencialidade de uma abordagem metodológica não se define em si, mas que sua “positividade” é relacional, isto é, depende das questões formuladas, que por sua vez carregam e falam dos “perigos” identificados, das demandas que atravessam e/ou constituem o presente no qual elas são formuladas.

Considerando junto a Lopes, Mendonça e Burity (2015), que os textos são tentativas de deter, nem que seja por um momento os processos de significação e de práticas produzidas por significações particulares, a análise aqui pretendida busca entender as articulações políticas que produzem os sentidos de escola no momento de pandemia, e que vão, por enquanto, reger as formas de organização da educação escolar nas redes municipais a qual os documentos se referem.

Para tanto, a análise aqui pretendida, é:

A análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 13).

É justamente nesta articulação de tentativas de fixação e escape de sentidos, que se produz a experimentação teórico-metodológica para a análise pretendida, que busca, “focalizar certas categorias discursivas que, à primeira vista, pareciam ser pontos de condensação privilegiados de muitos aspectos da crise; e deslindar o sentido possível de uma história, nas várias facetas desta múltipla refração” (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A produção de discursos e sentidos que fazem da escola o que ela é, e dos sujeitos que estão nela o que são, portanto, é o mote de reflexão teórica que orienta a pesquisa. Em tempos de crise pandêmica, os sentidos de escola produzidos pelos discursos produzem práticas, sentidos, significações, que a despeito da força de mobilização que podem produzir estão sempre sujeitas a disputas políticas e agenciamento dos sujeitos nos diferentes contextos de produção. Para estes fins, não existe uma leitura inevitável da política. “Não há pensamento digno do nome que não se abra a leituras que o descontextualizem e recontextualizem, retor-

cem suplementam e questionam, mesmo quando o acolhem se reservas” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 13). É esta a perspectiva adotada para as análises aqui desenvolvidas

Nestes termos, o trabalho está organizado em três distintos momentos. No primeiro são feitas algumas considerações teóricas sobre os sentidos de escola que tem emergido na contemporaneidade e suas feições políticas, pedagógicas e culturais. No segundo momento, são analisados os excertos dos dois documentos de redes estaduais do norte do Brasil à luz de algumas referências teóricas específicas do campo. Por fim, nas considerações finais, fazemos alguns apontamentos sobre as possibilidades de resistência que podem ser produzidas a partir do quadro analisado.

Mudanças nos sentidos de escola em tempos de crise: primeiras aproximações

Nos últimos anos, algumas pesquisas (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017; GABRIEL, 2013; GABRIEL, MORAES, 2014; LOPES, 2006), tem colocado em debate a função e os sentidos que a escola, em especial a pública, ocupa na contemporaneidade. De modo geral, a maioria destas pesquisas apontam que os sentidos produzidos pelas mais recentes políticas educacionais têm colocado a escola em um “fogo cruzado”, sendo alvo das articulações discursivas e das múltiplas demandas postas pelos antagonismos sociais. Sob suspeita e em “crise” (GABRIEL, 2013), a escola, mostra-se, ainda, como um espaço importante para a democratização da sociedade e para a desconstrução de históricos processos de desigualdades, mesmo em momentos em que sua função é colocada na berlinda.

Se por um lado estes recentes deslocamentos apontam os limites da escolarização nas sociedades modernas para construção de projetos democráticos de sociedade e de formação de subjetividades humanas críticas, os mesmos deslocamentos provocam tensionamentos no intuito de demonstrarem a necessidade de reposicionarmos a própria significação que a instituição escolar tem ocupado, frente às mudanças sociais, culturais e políticas da modernidade. Trata-se, assim, de um desafio posto para um realinhamento político sobre as promessas não cumpridas, e sobre o próprio futuro da escola, na sociedade capitalista.

Lockmann e Traversini (2017, p. 818), por exemplo, apontam para um “alargamento” da função da escola “[...] consubstanciado pela ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar”. Para as autoras, este alargamento produz tensionamentos na própria configuração do que tem sido definido como conhecimento escolar, que passa a incorporar problematizações relativas aos processos de produção de subjetividades, individuais e coletivas. As autoras identificam ainda que “Na contemporaneidade, a escola parece ser *elástica*, pois as mudanças que a sociedade propõe são passadas como sendo de responsabilidade dessa instituição, de modo que nela parece sempre caber mais um programa, mais um projeto” (Idem, p. 821).

Gabriel (2013) e Gabriel e Moraes (2014), do mesmo modo, tem focalizado em suas pesquisas as articulações e demandas políticas produzidas para significação do que se entende e o que se determina por conhecimento escolar. Para a autora,

O desafio teórico consiste em trabalhar nas fronteiras definidoras da função social de escola/universidade e analisar as demandas que lhe são endereçadas, frutos de insatisfações e reivindicações que mobilizam diferentes subjetividades políticas – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola e/ou universidade (GABRIEL, 2013, p. 65).

Gabriel e Moraes (2014), embora reconheçam a escola como espaço privilegiado de acesso e produção do conhecimento escolar, chamam a atenção para o fato de que esta instituição tem assumido diferentes demandas políticas ao longo de sua trajetória histórica, outros sentidos e funções.

As autoras chamam a atenção, ainda, que embora seja concreto que os recentes deslo-

camentos em relação ao conhecimento estejam sendo enfraquecidos em detrimento do atual debate sobre as questões socioculturais, o debate sobre a seleção e a organização dos conteúdos escolares a serem ensinados e aprendidos na escola, seja organizado por disciplinas, seja por competências e habilidades esta temática mantém-se fortemente atrelada ao sentido de um *ensino de qualidade* (GABRIEL, 2014).

Por outro lado, a ideia abordada pelas autoras, não se reduz ao acesso ao conhecimento enquanto uma simples condição para acesso à escola em si, mas para um processo de democratização com a “[...] preocupação com a própria configuração, seleção e organização dos conteúdos em suas relações com a produção de conhecimento escolares em meio às disputas travadas pela fixação de sentidos de mundo no âmbito da escola” (GABRIEL, MORAES, 2014, p.24).

Outro aspecto central para as novas relações de produção de sentidos sobre a escola é destacado por Lopes (2006) ao se referir às leituras criadas sobre as Políticas de Currículo para a educação no Brasil. Ao entender, com base nas contribuições de Stephen Ball, que na definição de Políticas de Currículo, os conhecimentos, mesmo aqueles que não são definidos como valiosos dentro de uma determinada articulação política, não são totalmente excluídos, mas sendo possível que determinadas práticas discursivas façam com que sempre estejam na contingência eminente da leitura e interpretação pelos sujeitos que disputam a interpretação das políticas, como define:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006, p.38).

Em comum, os trabalhos citados anteriormente indicam que as significações de escola, escolarização, conhecimento escolar, políticas de currículo, entre outros conceitos, produzidos na contemporaneidade, estão marcados por disputas, conflitos e antagonismos que indicam as demandas e articulações sobre o social, e que se materializam na própria condução das políticas educacionais, que (re)produzem as hegemonias discursivas para a produção desses sentidos.

Os sentidos de escola, assim, são construídos nos discursos educacionais que se hegemonomizam e que se querem fixar em meios a disputas políticas e articulações discursivas para a definição de um projeto educativo. Como alerta Pereira (2019, p. 917), “Trata-se de tentativas de significar e projetar determinados sentidos de mundo e, conseqüentemente, fixar sentidos de educação que poderiam dar conta de formar sujeitos para construir/viver nesse mundo”.

Que sentidos de escola são produzidos em tempos de pandemia, e de possível retorno às atividades presenciais?

A pandemia e a negação do direito à educação: o “vírus” das desigualdades educacionais

Se por um lado a disseminação do Coronavírus revira drasticamente os discursos que têm postulado os sentidos de escola na sociedade contemporânea, colocando em xeque a própria produção dos conhecimentos legitimados como importantes, por outro lado se deflagra a crise já existente em relação às desigualdades produzidas na sociedade capitalista. “Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SOUZA SANTOS, 2020, p. 6).

Bronw (2018, p. 6), sobre os reflexos do neoliberalismo na constituição intersubjetiva dos sujeitos, demarca que a economização neoliberal da vida política e social é conduzida por uma “[...] produção discursiva que converte toda pessoa em capital humano – de si mesma,

das empresas, e de uma constelação econômica nacional ou pós-nacional”.

Tanto Souza Santos (2020) quanto Bronw (2018) demarcam os aspectos relacionados a contradições produzidas pela sociedade capitalista e pelo neoliberalismo enquanto discurso que produz subjetividades úteis ao capital.

Nesta esteira está a participação de grupos empresariais ligados ao capital internacional que, em último caso, buscam o lucro acima da vida, sempre construindo novas formas de financeirização e de privatização do Estado. Sobre a atuação de grupos ligados ao setor empresarial na definição de orientações para a educação em tempos de pandemia, observamos:

No atual cenário de pandemia do novo coronavírus (COVID19), ações de prevenção foram tomadas para reduzir o contágio, com a suspensão das aulas. Diante do cenário atual, é necessário o replanejamento das ações das escolas estaduais e, para auxiliá-las, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino, disponibilizou os resultados da Avaliação Diagnóstica - Perfil de Saída/2019, o Caderno de Evidências Educacionais com os indicadores, por escola, assim como continuam sendo disponibilizados todos os documentos do movimento **TODOS EM CASA PELA EDUCAÇÃO**, além de todos os conteúdos e atividades ministrados nos 29 dias letivos, pelos professores (PARÁ, 2020, p.12)

Todas as diretrizes apresentadas no plano são norteadas, também, pelos movimentos educacionais que investiam em pesquisas e identificação de práticas adotadas em estratégias de pandemia no passado. Nesse grupo, fazemos referências à Organização Mundial de Saúde (OMS) mas, também, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), World Bank Group e ao movimento nacional **“Todos pela Educação”** (AMAZONAS, 2020, p.6).

Nos documentos analisados de ambos estados há a presença de uma referência ao movimento Todos pela Educação e a outros grupos ligados ao capital internacional. Vale demarcar que boa parte dos estudos tem mostrado a relação entre o Todos pela Educação e outros grupos empresariais com a privatização da educação como uma antiga constante no Brasil.

Macedo (2015), a este respeito, elenca que agentes políticos como o Todos pela Educação, tem como seus princípios a definição de direitos e objetivos de aprendizagem, que definem o que cada aluno deve aprender em cada idade/ano/série. Vincula-se, do mesmo modo, os objetivos e direitos de aprendizagem ao controle normativo das avaliações externas.

Para Laval (2004), nas últimas décadas, o campo educativo tem experimentado uma consistente transformação que embora não seja exclusiva da escola, é nela que tem se materializado com mais consistência: “[...] é monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (p. 10). Para o autor, a escola neoliberal é caracterizada como uma empresa, produtiva, eficaz e eficiente, capaz de produzir lucros.

A presença de menções ao Todos pela Educação nas orientações para retomada das aulas presenciais na educação básica nos documentos dos dois estados evidencia a presença de grupos empresariais na definição de políticas educacionais. Como demarcam Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 15): “O Brasil se inscreve certamente nesta zona de ambivalência, em que prevalece uma lógica hegemônica ‘sob influência’ dos discursos gerencialistas da nova administração pública, da terceira via e das parcerias público-privadas”.

Um dos elementos que fazem parte das articulações discursivas produzidas pela presença de grupos empresariais na definição da política educacional, é a definição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nos documentos analisados, a BNCC aparece como uma das referências ao retorno pelo cumprimento de objetivos de aprendizagem definidos para cada

idade/ano, como evidenciado nos fragmentos abaixo:

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Excepcionalmente, é possível reorganizar essa trajetória, reunindo em “continuum”, o que deveria ter sido cumprido no ano letivo 2020 para o ano subsequente. Essa reorganização pode ser feita ao longo do restante do ano letivo 2020 e do ano letivo seguinte, adequando o currículo, aumentando o número de dias letivos e a carga horária do ano letivo 2021, a fim de que sejam cumpridos, continuamente, os objetivos de aprendizagem, bem como as competências da BNCC, já previstos em 2020. Essa organização, no entanto, não se aplica aos anos finais do Ensino Fundamental e série final Ensino Médio, cujos anos/série terão uma atenção especial (AMAZONAS, 2020, p.33).

Aos alunos que por algum motivo não puderem retornar às aulas presenciais, a sugestão é que se proponha para esses discentes as atividades não presenciais, a reordenação da trajetória escolar, reunindo “em continuum” dois anos ou séries consecutivas, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relativos ao ano letivo que foi afetado e ao ano letivo subsequente. Propõe-se, ainda, uma adequação curricular, isto é, revisão dos objetivos de aprendizagem para o ano letivo em curso, com compensação a ser realizada no ano seguinte (PARÁ, 2020, p.19).

Neste momento crítico gerado pela pandemia e marcado pela necessidade de redobrar os cuidados e valorizar a vida, o Governo do Pará, por meio da Secretaria de Educação, cria possibilidades em diferentes frentes, com o objetivo de promover a continuidade do direito de aprendizagem de milhares de alunos do Estado do Pará, mesmo considerando inúmeras variáveis adversas dos momentos que estamos passando (PARÁ, 2020, p.4).

As propostas curriculares da rede também foram revistas e, para este momento, estão sendo consideradas as realidades contextuais de cada instituição de ensino e de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Destaca-se que a lógica da Repriorização Curricular tem como foco a aprendizagem, por isso, foram definidas as expectativas de aprendizagem que buscam expressar o que é essencial para o estudante desenvolver ao final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (AMAZONAS, 2020, p.55).

Observa-se, logo de início, nos documentos dos dois estados, uma certa preocupação com a garantia do processo de aprendizagem, por meio do ensino, associando a continuidade dos estudos ao cumprimento de um *corpus* prescritivo de conteúdos “indispensáveis” e “mínimos” a serem cumpridos.

Como demarca Cássio (2018), a BNCC é, de fato, uma política de centralização curricular, que define os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a orientarem o trabalho pedagógico-curricular de professores de todas as escolas brasileiras, sendo “Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas avaliações em larga escala” (p. 240).

Evidencia-se, contudo, que a garantia do direito de aprendizagem fica restrita ao cumprimento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos pelos documentos curriculares vigentes.

Se é recorrente a referência aos objetivos de aprendizagem prescritos, sobretudo na BNCC, como corpus de aprendizagem obrigatória para o retorno às aulas, este quadro evidencia que as políticas de centralização curricular possuem um lugar na definição dos currículos escolares e do que é “essencial” para ser ensinado na escola. Tal lugar se reafirma mesmo em período de crise, como a atual pandemia, quando a relação escola-conhecimento poderia ser repensada. Ainda sobre essa relação, observamos:

Além das atividades presenciais, os alunos cumprirão atividades não presenciais para contabilizar a carga horária. A carga horária presencial será ministrada em sala de aula com **os conteúdos mínimos**, para que sejam alcançados os **objetivos de aprendizagem**, conforme planejamento estabelecido por cada escola, para cumprimento das 5 horas diárias. As atividades complementares totalizarão 2,5 h/dia, com atividades de aprofundamento dos conteúdos mínimos necessários ministrados pelos docentes. Cabe à equipe gestora e pedagógica o acompanhamento e registros detalhados de todas as atividades realizadas, como forma de computar a carga horária supracitada (PARÁ, 2020, p. 12).

Organizar, em conjunto com os professores, **a efetiva aplicação dos conteúdos mínimos necessários**, de cada disciplina, considerando o plano de curso do professor já cumprido antes da suspensão das aulas, para que possa ser assegurada a continuidade (PARÁ, 2020, p.14).

A reorganização do Calendário Escolar 2020, da rede estadual de ensino do Amazonas, garante o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas anuais (Medida Provisória 934/2020 e o cumprimento da exigência legal de cada nível, etapa e modalidade de ensino, na forma presencial e não presencial, em atendimento às recomendações do Parecer do Conselho (AMAZONAS, 2020, p.55).

Definir os objetos de conhecimento e as expectativas de aprendizagem previstas nas Propostas Curriculares vigentes da rede estadual, para repriorização. Para esse trabalho, foi necessário definir os objetos de conhecimento, por meio dos critérios de essencialidade e predecessores, a partir de uma visão geral das Propostas Curriculares vigentes (AMAZONAS, 2020, p.55).

Os excertos materializam, com Macedo (2015), a descrição do conhecimento enquanto um conteúdo externo e não relacional ao sujeito. Tal concepção é herdeira da visão progressivista de Dewey, ao mesmo tempo em que a definição de objetivos que representem o que se espera enquanto a forma do que se deseja trabalhar como conteúdo presente na racionalidade tyleriana, tem como mote uma racionalidade instrumental de currículo. Para estas leituras, o conhecimento tem um valor em si, revelando um valor “técnico” para fazer algo e para uma finalidade prática, usável e útil para alguma coisa. Contudo, “[...] ao comodificar o conhecimento como algo externo ao sujeito, cujo domínio pode garantir emancipação e justiça social, acaba por também defini-lo de forma instrumental” (MACEDO, 2015, p. 900).

Na mesma linha, Pereira (2019), afirma que tanto as Políticas de Currículo como as de

avaliações externas, ao serem anunciadas como necessárias para que as escolas estejam alinhadas às exigências da sociedade contemporânea em transformação, e ao buscarem, com isso, a implementação de um currículo único capaz de garantir o direitos de todos à uma formação comum, são responsáveis pela negação à cidadania para alguns, uma vez que esse direito à cidadania depende da posse de um tipo de conhecimento.

Uma vez que alcançar “todos” é um projeto impossível, frente às desigualdades de acesso ao conhecimento, em especial em meio à maior crise pandêmica dos últimos 100 anos, a ideia de que o domínio de conteúdos mínimos necessários para a formação escolar pode - ou mesmo deve - ser o ponto fundamental de acesso à cidadania, revela a face excludente e perversa de um plano de retomada escolar, onde nem mesmo o acesso a esses conhecimentos é garantido, nas palavras de Pereira (2019, p. 919):

Portanto, a afirmação da importância do conhecimento está a serviço da constituição de hegemonia desse próprio conhecimento como sistema de significação. E, como sistema de significação, ele produz sentidos para formas de ser e estar no mundo, organizado com base em fundamentos também produzidos discursivamente, mas enunciados como fundamentos sólidos capazes de garantir a plenitude que nos falta e pela qual ansiamos.

No entanto,

Por sua vez, a crítica ao conhecimento e/ou ao currículo único não representam uma ameaça ao entendimento de quais são os conteúdos/conceitos importantes de serem desenvolvidos na/pela escola. A crítica e o questionamento são direcionados à pretensão de controle/bloqueio/constrangimento à circulação de outras possibilidades de significação (idem, ibidem).

Se o conhecimento escolar é ainda um objeto incontornável (GABRIEL, 2013), inclusive para a democratização da sociedade, este não pode estar condicionado a uma definição do “mínimo” e do “essencial”.

Cury (2008) demarca que o conceito de educação básica que advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, enquanto um direito público, que “Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p.294). Como demarca o autor, a educação básica enquanto um conceito presente na legislação educacional em um país que historicamente negou, e tem negado, de forma extremamente excludente este direito para a maior parte da população, qual seja, o direito de acesso ao conhecimento sistematizado em sua forma escolar. Vale dizer que esta definição de educação enquanto direito não está condicionada a cumprimento de carga horária e de currículos “mínimos”, mas da educação na sua inteireza e complexidade.

Observa-se, no entanto, que a definição de educação enquanto um direito, descrita por Cury (2008) vai na contramão daquilo que está posto nos documentos analisados e que vão seguir como “guias” de retorno às atividades presenciais e em regime híbrido dos sistemas educacionais de seus estados.

Concordando com Macedo (2015, p. 893), existe um corte antagônico entre, por um lado, a educação enquanto um direito público subjetivo, como definido pelo dispositivo legal, e a educação enquanto um bem privado, tendo sua *performance* definida e regulada pelo Estado. Este corte antagônico, como lembra a autora, não é necessariamente uma oposição, mas uma articulação, por compartilharem tensionamentos em relação à contingência imprevisível e incontrolável do “chão da escola”, pois “O desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo favorece uma articulação para além da oposição entre público e privado, que teria trocado expectativas por direitos” (p. 894).

A possível tentativa de captura dos sentidos da escola que emergem em meio aos dis-

curso dos planos de retorno às atividades escolares de forma presencial e híbrida, analisados neste texto, alerta para a possibilidade de produção de discursos que os afastam da perspectiva da garantia do direito público à educação.

Em recente análise, Morgado, Santos e Pacheco (2020), ao refletirem sobre a função das decisões curriculares em tempos de confinamento social, ou seja, “Às configurações curriculares que as limitações de interação física, impostas pela pandemia, possam tomar [...]” (p. 7) ressaltam o alarmante centramento da experiência curricular no indivíduo e a decorrente necessidade de destacar sua dimensão social e coletiva. Para os autores, as concepções curriculares se destinam às pessoas e o isolamento social advindo da pandemia, adicionado ao que Estévez, (2020, apud MORGADO, SANTOS E PACHECO, 2020), denominou de *zoomismo*, pode produzir um *isolamento curricular*.

Por fim, como observado nos fragmentos, consideramos que os sentidos produzidos nas duas orientações de retorno às atividades presenciais reduzem a escola - e toda a sua significação enquanto produtora de subjetividades - ao enfadonho cumprimento de carga horária mínima definida em legislação e de prescrição de conteúdos também mínimos.

Ao fixarem discursos que reduzem a escola à transmissão de conteúdos e cumprimento de carga horária, sobretudo no momento extremo de crise e ao renunciar se (re) pensar na escola enquanto um espaço para além de cumprimento de burocracia estatal, os sentidos de escola produzidos na disputa política de orientações que vão “guiar” o retorno às atividades escolares, e que certamente vão permanecer num cenário pós-pandemia, podem aprofundar as desigualdades educacionais já existentes, uma vez que reduzem a educação enquanto um direito público subjetivo, tal como definido em legislação educacional, ao cumprimento dispositivos da burocracia estatal, deixando pouco espaço para a democracia e para projetos de subjetivação emancipatórios.

Reposicionando sentidos de escola em tempos de crise: Considerações Finais

A forma como temos pensado e significado a escola, sua forma, seus currículos e suas práticas têm, de certo modo, subestimado as mudanças que o tempo tem imposto para nossas dinâmicas sociais. O tempo revela, entre outras muitas coisas, nossa habilidade de ver e entender o mundo como ele é, além de mostrar nossa capacidade de tentar mudá-lo, ou fortalecer suas permanências.

O que temos a aprender com o tempo atual? O que a pandemia - tragédia indelével de nossa geração, mas também “palavra que, em tão pouco tempo, se esgarçou pelo uso cotidiano e rotineiro, de tal modo que se incorporou em nós, naturalizando-se” (CHAVES, 2020) - tem a ensinar às nossas escolas, seus sentidos e o conhecimento que é nela oferecido?

Souza Santos (2020), chama atenção sobre a dinâmica antagônica de produção do conhecimento em tempos de crise, como o atual momento de disseminação do Coronavírus. Para o sociólogo, os tempos de crise são importantes momentos para reposicionar paradigmas e deslocar posições, do ponto de vista epistemológico. Em suas palavras:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente permitem-nos conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SOUZA SANTOS, 2020, p.5).

Temos, afinal, ignorado as mudanças que o tempo tem imposto para a sociedade e reforçado empoeiradas permanências de organização social? As instabilidades flagradas no cenário atual, servem, antes de tudo, para nos forçar a dar alguns passos para trás e realinhar as alianças da disputa política. Afinal, é na disputa e pela disputa política que se pode enfrentar

as articulações que tentam fechar a democracia, e no caso específico, a educação enquanto um direito.

Se as mudanças de tempo apontadas por Goodson (2014) e as transformações das dinâmicas de produção do conhecimento evidenciadas por Souza Santos (2020) e materializadas pelo contexto de pandemia nos forçam e nos convidam a repensar os sentidos de escola que estão em disputa – e que por nós é disputada - estas mudanças não podem colaborar para o aprofundamento das desigualdades já existentes e agora potencializadas. Morgado, Santos e Pacheco (2020, p.4), enfatizam:

Começa a consolidar-se a ideia de que o mundo não voltará a ser igual, criando-se, porém, um “novo normal”, o que tem provocado algumas reflexões que procuram antever um eventual devir, sentido como uma forma de diluir alguma da incerteza que todo este processo tem produzido.

Se o atual cenário pandêmico tem nos forçado a repensar a forma escolar e suas formas de organização, bem como sua relação com o conhecimento e o que tem sido priorizado nos currículos, este deslocamento não pode estar limitado, ainda, ao que tem sido priorizado nas atuais decisões curriculares. É o momento para que a escola seja disputada em sua forma e sua organização para uma radicalização em seus conhecimentos, suas formas, suas práticas e sentidos.

Portanto, as demandas contemporâneas produzidas pelos grupos sociais, ora em aliança, ora em disputa, a depender destas demandas, dos interesses partilhados, das linhas político-discursivas que estão em combate entre estes grupos, são definidoras das funções que a escola tem assumido na sociedade capitalista. Se por um lado estas disputas podem asseverar as desigualdades educacionais em especial nos momentos de crise, é somente por meio destas disputas que se pode apostar em horizontes democráticos para a sociedade e para o projeto de educação que se quer produzir.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto. **PLANO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS:** Ações Pedagógicas, de gestão e saúde para as Unidades de Ensino pós-pandemia da COVID-19. Manaus, Governo do Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial:** Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUTLER, J. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CÁSSIO, F. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHAVES, E. A indesejada das gentes: entre o HIV e a COVID. N-1 edições. **Pandemia Crítica**. 2020. Disponível em: <https://aterredonda.com.br/a-indesejada-das-gentes>. Acesso em: 21 set. 2020.

GABRIEL, C. Discurso, Demandas e Fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.

GABRIEL, C.; MORAES, L. M. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da datização. In: _____. **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014. 290 p.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015, 288 p.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004, 324 p.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, A C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A C.; MENDONÇA, D.; BURITY, J. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015, 288 p.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia**: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **PLANEJAMENTO DE RETORNO ÀS AULAS**. Belém, Governo do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/3772-legislacao>. Acessado em: 12 de agosto de 2020.

PEREIRA, T. V. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 910-922, set./dez. 2019.

PRECIADO, P. B. Aprendiendo el vírus. IN: AGANBEN, G.; ZIZEK, S.; NANCY, J. L.; BERARDI, F.; PETIT, S. L.; BUTLER, J. et al. **Sopa de Wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); 2020. Disponível em <https://bit.ly/sopadewuhan>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUSA SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Recebido em: 1 de outubro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.