



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DIEGO CORREIA MACHADO

**A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NO CENÁRIO PANDÊMICO DO COVID-19:
O COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO A
TRANSFORMAÇÕES**

Rio Branco

2022

DIEGO CORREIA MACHADO

**A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NO CENÁRIO PANDÊMICO DO COVID-19:
O COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO A
TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Prof. Dra. Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- M149r Machado, Diego Correia, 1995 -
A resignificação curricular no cenário pandêmico do Covid-19: o cotidiano escolar e o ensino de história em meio a transformações / Diego Correia Machado; orientadora Prof.^ª: Dra. Tânia Mara Rezende Machado. – 2022.
108 p. f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Cotidiano. 2. *Políticaspráticas* curriculares. 3. Ensino de História. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 370

DIEGO CORREIA MACHADO

**A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NO CENÁRIO PANDÊMICO DO COVID-19:
O COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO A
TRANSFORMAÇÕES**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 18 de novembro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Universidade Federal do Acre - Ufac
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Examinador Externo

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre - Ufac
Examinador Interno

Rio Branco

2022

Este trabalho é dedicado àqueles e àquelas que se dedicam a pesquisar em um país que não valoriza a pesquisa científica e desvalorizam o trabalho docente e que com o seu fazer cotidiano resiste as investidas de sujeitos que deterioram a qualidade da Educação Pública.

AGRADECIMENTOS

Como este trabalho se fez a partir de muitas contribuições, inicio agradecendo primeiramente aos meus exemplos de seres humanos, meus pais, que nunca desistiram de me proporcionar o melhor sempre, me ensinado não apenas a lutar pelos meus objetivos, mas me guiando rumo a vida! Minha eterna rainha e maior incentivadora Maria Cleonora (para os íntimos, *minha véa*) e meu pai Francisco, que mesmo tão calado, demonstrava em todas as suas ações o seu amor e apego aos filhos. Aos meus irmãos Samuel e Jonathan (já não se faz presente entre nós, mas que levo sempre nos meus fazeres). As tias Valda e Moza pelo acolhimento que sempre tive e recebido como se estivesse no meu lar. Aos primos Marcos Adriano e Karoline, esta última com grande importância pois dividia não apenas a internet para acompanhar as aulas online do mestrado, mas também dividia as dúvidas e incertezas da vida acadêmica em um contexto adverso e de descaso com a Educação (resistiremos, prima!).

À universidade pública, gratuita e de qualidade que é a Universidade Federal do Acre que permitiu minha formação e tantas experiencias nesse universo que é o ensino superior. Aos professores e professoras do PPGE que contribuíram com minha trajetória formativa. Acrescido aqui ao professor Rafael que me aceitou como estagiário na disciplina de Teorias do Currículo que ele ministrava no curso de Pedagogia da Ufac, me proporcionando experiencias no campo e durante o cenário a que pretendia pesquisar. Obrigado!

Aos amigos, que não conseguirei aqui destacar a importância de todos e todas, mas me referirei a alguns como representantes. Agradeço a Joana, Luciana e Rute pela parceria de sempre e que compreenderam minhas ausências quando os convites não foram aceitos (obrigado e me desculpem). Aos meus amigos que me acompanham desde a graduação, (Arielly, Sandy, Salatiel, Jardel, Sávio – sempre apostos para me ajudar com a formatação de trabalhos, referências e escritas) apesar de trilharmos caminhos diferentes agora, sempre se fazem presentes, nas mensagens ou *marcações* nas redes sociais, mas, melhor ainda, sempre que possível nos encontros entre o “vou ver” e “vamo”. Agradeço a todos e todas.

Gratidão aos presentes que o mestrado meu deu, que sempre me apoiaram nos momentos de pressão nesse caminho, pois não é fácil lidar com as responsabilidades de fazer ciência. Obrigado Ozana Oliveira, Williane Sanches, Bruna Lalinny, Maria Adriane e Sileide Maria por compartilharem a trajetória tão gratificante (e por todos os fuxicos históricos), mas tão cheia de pedras que é o mestrado (“FORÇA NA PERUCA”). Gratidão também as colegas

de coorientação, que entre “feijão de bico” e “saladas de jerimum” trocamos e partilhamos conhecimentos valiosos para a construção do meu eu pesquisador e deste trabalho.

A minha orientadora professora Tânia Mara que, como sempre relembra, me aceitou e junto comigo apostou neste trabalho como forma de expressar as angústias pelas quais passamos nesse período tortuoso, trilhando “aos trancos e barrancos” esse caminho, apresentando outras perspectivas para o objeto a que me dispus pesquisar, apresentando outras possibilidades de compreensão e ajudou a construir esse trabalho enquanto nos recebia nas tardes e noites gostosas de conversa e almoços. Minha eterna gratidão.

Às professoras e aos professores que aceitaram participar desta pesquisa e compartilhar um pouco de seus tempos, experiências e conhecimentos, bem como suas angústias, não apenas com o atual cenário de risco a vida, mas ainda com o sentimento de desvalorização e descaso com a profissão docente e a Educação.

Por fim, agradeço a Capes pelo apoio financeiro dado para o desenvolvimento desse estudo, tão necessário e valioso para o crescimento das pesquisas científicas nesse cenário de descaso com a ciência, possibilitando a continuidade da trilha percorrida nesse estudo como parte de um movimento de resistência e expressão da Educação pública, de qualidade e laica.

RESUMO

O processo de reconfiguração curricular não é uma novidade no cotidiano escolar, colocada em curso desde as reformas que se sucedem os 1990, mas que se reforça com a flexibilização curricular realizada para a adequação das atividades escolares por vias digitais causada com a conjuntura atual de pandemia, reestruturando o cotidiano e interferindo nas práticas docentes, considerando a centralidade do currículo na vida escolar, entendendo esse movimento em um determinado contexto e ambiente. Logo, os processos de reconfiguração curricular se alinham a uma mobilização realizada por grupos do mundo capitalista, imprimindo no campo do currículo noções de mercado pelo viés da globalização e uso ostensivo de tecnologia nas questões educacionais, consubstanciado em processos de agudização da auto-intensificação, desvalorização precarização do trabalho docente. Nos movendo entre o campo do currículo e do cotidiano, realizamos nesse estudo uma revisão de literatura de autores que se debruçam sobre a temática do cotidiano enquanto analisamos a relação entre currículo e cotidiano, tendo embasamento da Pesquisa Documental realizada a partir dos textos oficiais publicados nesse contexto e análise do conteúdo obtido com as narrativas de professores/as com o uso da Pesquisa Narrativa para realizar as técnicas de coleta de dados, adotando os pressupostos da pesquisa qualitativa, pautados pelas teorias pós-críticas. Tendo em vista a conjuntura analisada, este trabalho tem por objetivo compreender, a partir das narrativas docentes, como se desdobraram as transformações curriculares da área de História e como os impactos do cenário pandêmico interferiu nas políticaspráticas curriculares cotidianas, guiadas pelos documentos oficiais publicados pelos órgãos públicos competentes, desvelando as transformações decorrentes do processo de reconfiguração/flexibilização do cotidiano/currículo. No caminho metodológico, realizou-se a investigação sob a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, com a realização de revisão bibliográfica, pesquisa documental, acrescida das rodas de conversação com os sujeitos/autores colaboradores dessa pesquisa, parceiros e parceiras. Para tanto, foram estabelecidos diálogos com as contribuições de Bittencourt (2011), Gonçalves (2018), Certeau (1994;1998), Ferraço et al. (2018), Pais (2003), Santos (2020), Silva (2010), Freitas (2014), Lima e Castro (2020), Bardin (2016), dentre outros(as). Através da análise dos documentos oficiais consultados e das narrativas docentes, os resultados obtidos apontam que as políticaspráticas curriculares cotidianas ressignificam o currículo, compreendendo como instrumento além de um mero documento prescritivo, bem como se apresentam como uma forma de resistência para a interferência imposta oficialmente, considerando as consequências dos processos de reconfiguração e flexibilização curricular trazidas com a pandemia e que reforçam uma série de elementos sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Reconfiguração curricular; Cenário pandêmico; Cotidianos; *Políticaspráticas* curriculares.

ABSTRACT

The process of curriculum reconfiguration is not a novelty in everyday school life, set in motion since the reforms that follow the 1990s, but it is reinforced with the curricular flexibility made for the adequacy of school activities by digital means caused with the current situation of pandemic, restructuring the daily life and interfering in teaching practices, considering the centrality of the curriculum in school life, understanding this movement in a given context and environment. Therefore, the processes of curriculum reconfiguration are aligned to a mobilization carried out by groups in the capitalist world, imprinting in the field of curriculum the notions of the market through globalization and the ostensive use of technology in educational issues, embodied in processes of intensification of self-intensification, devaluation, and precarization of the teaching work. Moving between the field of curriculum and everyday life, we conducted in this study a literature review while analyzing the relationship between curriculum and everyday life, through documentary research from the official texts published in this context and content analysis obtained with the narratives of teachers with the use of Narrative Research, adopting the assumptions of qualitative research, guided by post-critical theories. Considering the analyzed conjuncture, this work aims to understand, from the teachers' narratives, how the curricular transformations in the area of History unfolded and how the impacts of the pandemic scenario interfered in the daily curricular policies and practices, guided by the official documents published by the competent public agencies, revealing the transformations resulting from the process of reconfiguration/flexibility of the daily life/curriculum. In the methodological path, the research was conducted from the perspective of the studies in/of/with the everyday, with the completion of literature review, documentary research, plus the conversation rounds with the subjects/authors collaborators of this research, partners and partners. For this, dialogues were established with the contributions of Bittencourt (2011), Gonçalves (2018), Certeau (1994; 1998), Ferrão et al. (2018), Pais (2003), Santos (2020), Silva (2010), Freitas (2014), Lima and Castro (2020), Bardin (2016), among others. Through the analysis of the official documents consulted and the teachers' narratives, the results obtained indicate that the daily curriculum policies-practices resignify the curriculum, understanding it as an instrument beyond a mere prescriptive document, as well as present themselves as a form of resistance to the officially imposed interference, considering the consequences of the processes of reconfiguration and curricular flexibility brought with the pandemic and that reinforce a series of elements on the teaching work.

Keywords: Curricular reconfiguration; Pandemic scenario; Everyday life; Curricular policies-practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Cadernos de Orientações Curriculares (COC)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Conselho Estadual de Educação (CEE)
Constituição Federal (CF)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Ensino à Distância (EaD)
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Instituições de Ensino Superior (IES)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
Ministério da Educação (MEC)
Organização Mundial da Saúde (ONS)
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)
Residência Pedagógica (RP)
Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC)
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)
Universidade Federal do Acre (Ufac)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvens de palavras frequentes	96
Figura 2 - Comparação de similitude	98
Figura 3 - Análise de similitude conceitual	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 RELAÇÕES ENTRE COTIDIANO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA	20
1.1 E O QUE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?	30
2 OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO.....	36
3 RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR NO COTIDIANO ESCOLAR	58
3.1 o currículo de História reconfigurado	65
4 A NOÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES QUANTO ÀS TRANSFORMAÇÕES DE SEU TRABALHO DURANTE O CENÁRIO PANDÊMICO	67
4.1 AQUI NESTE MESMO LUGAR: ENTRE TRANSFORMAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES	77
4.2 No início era tudo caos... e agora?.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

Realizar pesquisa científica em um cenário adverso implica em muitas questões, considerando que a conjuntura de um desgoverno e negacionismo da ciência torna a vida acadêmica umas das mais desvalorizadas e difíceis de se dar prosseguimento, além de um cenário de grandes transformações trazidas com a pandemia, se constituindo em uma trajetória tortuosa, mas gratificante com a construção de parcerias.

Dessa trajetória, a começar pelo ingresso na academia, no ano de 2015, no curso de graduação em Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac), passei a ter maior contato com a vida de pesquisador e, como criança que ainda desconhece o andar, comecei o meu envolvimento com a vida acadêmica e de pesquisador, embora ainda não o fosse, o privilégio de fazer parte de um grupo seletivo de futuros pesquisadores me fazia sentir realizando um sonho, não só meu, mas de todos e todas que me ajudaram de alguma forma a ser “um dos primeiros da família a ter ensino superior”.

Na minha trajetória, a entrada na graduação foi, sem dúvidas, um divisor de águas, mas não desmereço aqui minha formação na Educação Básica, realizada na rede pública de ensino desde sempre. Por falar em ensino público, a Universidade Federal do Acre, “nossa casa”, como diriam meus colegas de curso, teve papel de extrema relevância nesse caminho, possibilitando uma formação acadêmica de qualidade e pública, proporcionando a participação nos mais diversos eventos, seminários, programas e projetos de extensão.

Dessa trajetória, a começar pelo ingresso no curso de graduação em Licenciatura em História, a participação em projetos e programas me proporcionou experiências ímpares como pesquisador, como exemplo a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da área de História que contava com a coordenação do Prof.º Dr.º José Dourado, atuando na Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira entre os anos de 2016 a 2018, sob a supervisão do professor Me. Armstrong Santos e da profa. Ma. Rosana Martins do Nascimento.

Dando mais um passo na caminhada de pesquisador, a participação como bolsista no Programa Residência Pedagógica (RP) da área de História, que conta com a orientação e coordenação da professora Ma. Flávia Rocha, foi de grande importância para conhecer o funcionamento da vida escolar, atuando na Escola Estadual Clínio Brandão entre os anos de 2018 e 2019, saindo do programa pela eventual formatura no curso. Sendo uma experiência que me permitiu estabelecer vínculos com as práticas docentes e seus desdobramentos quanto

as *políticaspráticas* de currículo, embora ainda não tivesse maturidade para entender tal processo.

Ao longo da minha formação acadêmica, como já dito anteriormente, a participação em diversos eventos que a universidade possibilita me aproximaram da vida científica ao passo que tive de realizar ações de extensão, monitorias (em eventos e em disciplinas ministradas pelos(as) professores(as), entre as tais destaco a participação no XXII Encontro Regional de Estudantes de História Norte/Nordeste, realizado no ano de 2016 em São Luís-MA, além do XXXV Encontro Nacional de Estudantes de História, realizado no ano de 2016 em solo acreano e na nossa universidade, motivo de muito orgulho para a comissão organizadora a qual fiz parte, além de Semanas Acadêmicas de História, Seminários de Fronteiras e tantos outros.

A aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac), tão pretendido enquanto finalizava a graduação só viria na segunda tentativa, o que de certa forma quebrou minhas expectativas, considerando que a experiência tida com o Estágio Supervisionado me trouxe a familiaridade com as questões do ambiente escolar e das práticas curriculares para a área de História de uma forma mais articulada com a realidade vivida pelos *sujeitos/atores pensantespraticantes*. Enquanto cursava a segunda graduação, desta vez letras Inglês, também na Ufac, a aprovação veio em 2020, mas em contexto de grandes transformações e incertezas quanto aos processos educativos, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, a pandemia do Covid-19.

Relembrar toda a caminhada trilhada até aqui também me traz à tona os primeiros contatos com o objeto focado neste estudo, tidos a partir das aulas em Estágio Supervisionado e Ensino de História ministradas pela profa. Ma. Maria José durante os passos finais do Curso de História, onde tive, como nos diria Ferraço, Soares e Alves (2018), a *virada de olhar* para as questões cotidianas do Ensino de História a partir das práticas curriculares, observando os documentos oficiais que regem a Educação e, sobremaneira, determinam as suas finalidades e concepções teóricas presentes em cada fórmula curricular.

Assim, apesar toda essa trajetória, o objeto aqui apresentado teve de ser repensado devido os contextos em que se desenvolveu a pesquisa, o cenário pandêmico do Covid-19, tendo que ser repensado a partir do que os *sujeitos/atores* alvos desse estudo vivenciaram cotidianamente. Entretanto, a mudança de foco no objeto de pesquisa não nos causou prejuízos, nos possibilitando novas formas de produzir conhecimento e (re)inventar o cotidiano, bem como traçar novos horizontes de possibilidades de análises.

Diante do contexto de pandemia, novas práticas pedagógicas, currículos, políticas educacionais surgiram para dar conta da demanda educacional que se encontrava e completo apagão, daí a necessidade alçar novos olhares sobre esse momento histórico, considerando ainda as imbricações que esse cenário traz para as produções científicas. Assim, nos voltamos a pesquisar o campo de estudo das práticas cotidianas e de políticas curriculares quando observamos a atuação de professores nesse cenário, destacando que transformações advém desse processo.

O envolvimento com a pesquisa parte da noção de *estarsendo*, uma vez que se fazer pesquisador é um processo contínuo desde a trajetória da graduação até o presente momento, se constituindo dos muitos caminhos trilhados e dos muitos elementos *bricolados* da essência da pesquisa científica. Assim, produzir conhecimentos a partir da análise da prática de outros sujeitos/atores no cenário cotidiano é uma tarefa de extremo desafio, considerando os muitos contextos de tecitura das redes de conhecimentos, todos tão legítimos e importantes.

Diante da tarefa de discutir a (re)invenção do cotidiano e das práticas curriculares realizadas por professores(as), nos encontramos imersos dentro do próprio processo de transformações que o cenário atual nos trouxe, tendo em vista que o processo de construção desse trabalho também se deu de maneira reconfigurada.

Considerando a centralidade que o currículo possui para a vida escolar, nos propomos nesse estudo a discutir o processo de reconfiguração do cotidiano e das práticas curriculares, em especial para o ensino de História, diante de um quadro constante de transformações acirrados com o período pandêmico, superando ainda a noção de meras prescrições de órgãos públicos que se mantem castelados e sem conhecimento real do ambiente escolar.

Nos baseando nas noções que Michel De Certeau (1994; 1998) apresenta para as questões dos estudos do cotidiano, buscamos analisar na fase teórica as relações estabelecidas entre o campo de estudos voltados as questões cotidianas e o currículo, focando aqui o currículo de História, haja visto a necessidade de se delimitar nosso objeto de pesquisa pra conseguirmos realizar tudo o nos propomos. Assim, a realização de revisão de literatura a partir da pesquisa bibliográfica nos proporciona um leque maior de conceitos e conhecimentos acerca da temática, pois como nos dirá Vosgerau e Romanowski (2014), “[...] organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área.” (p. 167) são práticas

que nos permitem ampliar nossos horizontes para compreender as concepções a respeito do tema.

Descrito como objeto cultural complexo, o currículo se viu diante de um processo de reconfiguração de seu teor epistemológico em espaço de tempo bem curto, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais nas escolas e sua consequente flexibilização para atender as adaptações realizadas para a modalidade do ensino remoto. Acrescenta-se a esse movimento a reconfiguração do cotidiano, uma vez que as atividades escolares passaram a se desenvolver por vias digitais, exigindo novas práticas educativas e curriculares, mas que reforça as brechas já existentes no sistema educacional brasileiro, com a comercialização imposta por grupos empresariais, a precarização e desvalorização do professorado, manutenção das desigualdades sociais e demais interferências na Educação.

A reconfiguração no cotidiano causada pelo cenário pandêmico também é guiada por decretos e resoluções publicadas por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), e por Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Secretarias Estaduais de Educação, que em detrimento da sequência do ano letivo que estava em curso tomaram medidas que reforçam as características da lógica de mercado que controlam a Educação, a escola e o trabalho docente.

Consoante a esse movimento veremos a Educação durante o cenário pandêmico da Covid-19 se misturando com as realidades em que os professores e professoras estão inseridos, como nos diria Machado (2021) as fronteiras foram multissituadas, a prática docente e a construção de *políticaspráticas* curriculares foram diluídas no ambiente doméstico. Estamos diante de um processo de complexificação e diversificação do trabalho docente, intensificado a partir do uso extensivo de tecnologias para a execução das atividades educativas, além de uma potente força de flexibilização curricular em detrimento de interesses particulares.

Tendo modificado nosso foco de estudo a partir das circunstâncias já mencionadas, este trabalho parte da investigação sobre a mútua relação entre currículo e cotidiano durante a pandemia para responder a seguinte problemática: **Que transformações o cotidiano escolar passou com o período pandêmico e com o processo de desprofissionalização e intensificação do trabalho docente agudizado nesse contexto, especialmente no tocante a organização curricular para o ensino de História diante da flexibilização e ressignificação de seus sentidos?**

Como objetivo geral para o desenvolver deste estudo traçamos o seguinte:

Analisar de que forma o processo de reconfiguração curricular ocorrido durante a pandemia do Covid-19 interferiu na prática curricular do cotidiano escolar e seus reflexos para o trabalho docente, especialmente para o ensino de História.

a) Mapear os documentos oficiais do campo emanados da MEC, Secretaria Estadual de Educação/Acre e Governo do Estado do Acre no cenário pandêmico quanto;

b) Identificar as transformações curriculares ocorridas no contexto pandêmico e suas relações com as propostas para o Ensino de História;

c) Caracterizar o processo de agudização da precarização do trabalho docente no Ensino de História no período pandêmico.

Descrito o caminho a percorrer, destaca-se que a escrita desse trabalho se organiza em quatro capítulos, além da presente introdução, das considerações finais e apêndice.

No primeiro capítulo nos voltamos a discutir a relação entre o campo do currículo e os estudos do cotidiano, observando as contribuições de autores como Michel de Certeau (1994;1998), Rafael Gonçalves (2018), Tomaz Tadeu da Silva (2010), Agnes Heller (2016) e Ferraço et al (2018) para estabelecer compreensões a respeito reconfiguração do cotidiano a partir das práticas de sujeitos *pensantespraticantes*¹. Na mesma direção, alçamos investigações quanto ao currículo da área de História em meio a esse movimento de tessitura do currículo de forma contínua e diária através das elucidações de Carmem Gabriel (2019), Avelar (2012), Bittencout (2011) quanto as definições para a área e as interferências contidas nele.

Traçando um panorama atual do contextos da Educação, no segundo capítulo traçamos os aspectos históricos referentes às políticas e medidas tomadas pelos órgãos públicos frente a pandemia do Covid-19 e a necessidade de suspensão das atividades escolares presenciais, passando ao uso ostensivo de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais par o desenvolvimento das práticas educativas, causando a reconfiguração do cotidiano escolar, do currículo e da prática docente nesse período caótico, bem como de processo de precarização, desvalorização e intensificação do trabalho docente, nos valendo das contribuições de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), Dalila Oliveira (2010), Freitas (2014).

¹ Como Nilda Alves anuncia, a impossibilidade de pensarmos separadamente os sentidos que essas palavras representam nos leva a entender que sua grafia aglutinada apresenta maior possibilidade de expandir os movimentos das pesquisas com os cotidianos e a compreensão das relações coletivas e individuais (ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p. 39-48.).

Seguindo, o terceiro capítulo destaca os documentos oficiais que tratam do processo de reconfiguração e flexibilização curricular, apresentando ideias de prioridades de aprendizagens a serem repassadas aos estudantes, lançando a luz de reflexões de Lima e Castro (2020), Lopes (2018), Duarte (2014) e Santos (2020), nos ateremos a discutir o processo de flexibilização curricular e a propostas de *continuum* curricular proposto para as redes de ensino público, observando como se orientou o processo de reconfiguração e a que interesses se alinha esse movimento.

No quarto capítulo é onde realizamos os diálogos com os *sujeitos/atores* que constroem e constituem o currículo em suas práticas cotidianas, “a linha de frente” da Educação, os professores e professoras que vivenciaram o processo de reconfiguração do cotidiano e flexibilização curricular, nos embasando na noção de adaptação ao cenário atual, escolhidos pelo critério de serem da área de História, estabelecendo conversações a partir de Gonçalves (2018), Reis, Gonçalves, Ribeiro e Rodrigues (2017) e Maturana (2001) citado por Gonçalves em sua tese de doutoramento (2018).

Por fim, finalizamos esse trabalho em “considerando novos horizontes”, apresentando a perspectiva de que este estudo não fim por si só, considerando que o objeto investigado se insere em um contexto de transformações que constantes, cabendo novas análises de pesquisadores que se sintam “inculcados” a desvendar os reflexos do cenário pandêmico sobre as práticas curriculares e educativas. A escrita desse estudo expressa o que passamos nesse contexto de grande aflição e incertezas, nos fazemos construtores de novos conhecimentos e por eles somos constituídos em um ciclo de mútuas relações.

1 RELAÇÕES ENTRE COTIDIANO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

As questões *teóricometodológicas* deste trabalho estão embasadas na perspectiva qualitativa, descrevendo os pressupostos dessa investigação de forma narrativa a partir de uma revisão bibliográfica e de literatura, apontada por Vosgerau e Romanowski (2014) como a recapitulação histórica de produções que abordam determinada temática.

Ao elucidarmos as questões do currículo estabelecidas dentro de um determinado cotidiano veremos que diversos contextos formam as práticas curriculares configuradas e vivenciadas pelos sujeitos participantes de uma prática cotidiana, em que se destaca que a construção tanto do currículo quanto do próprio cotidiano resulta das disputas de poder,

acrescido das noções já então consideradas demasiadas tradicionais para definir suas características.

Diante de um cenário de pandemia, veremos de imediato efeito a reconfiguração do cotidiano escolar, bem como do próprio currículo para a adaptação das atividades escolares para a nova realidade em que se encontra Educação. De forma mais restrita, é possível apontar que as reformas educacionais que vinham sendo implantadas ao longo das décadas finais do século XX e os anos iniciais do XXI traduzem transformações tanto no cotidiano quanto no próprio currículo, tendo a compreensão que ambos se constituem a partir da relação deles e de interesses particulares.

O currículo enquanto campo de construção de conhecimentos científicos encontra-se constantemente invadido pela lógica empregada pelo sistema de produção capitalista, acentuando a precarização do ensino público e da profissão docente, bem como auxiliando no movimento de manutenção do *status quo* de desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. O processo de reconfiguração curricular posto em andamento condiz com os objetivos de grupos empresariais e políticas privatizantes, buscando ter o controle dos sistemas escolares e da prática de professores em detrimento da relação entre o setor educacional público e o privado para o direcionamento de políticas curriculares, trazendo reflexos mais imediatos a flexibilização, precarização e desvalorização do trabalho docente.

O desmonte da Educação pública, gratuita e de qualidade advinda desse movimento de reconfiguração do currículo e do cotidiano escolar interfere sobremaneira nas práticas docentes, considerando que os ideais neoliberais começam a se sobressair sobre a escola e a prática de professores. No que tange ao cotidiano, essa reconfiguração se expressa nas invenções e práticas que os professores realizam em seu trabalho, guiando os *espaçostempos* e *políticaspráticas* que se desdobravam nas relações diárias no ambiente escolar.

Consoante a esse pensamento, os contextos em que professores desenvolvem seu trabalho no ambiente escolar expressam o que estudiosos indicam como uma rede de transformações que passaram a ser mais nítidas a partir da interferência de grupos empresariais, em que o cotidiano e o currículo se entrecruzam ao passo que o ambiente escolar é o espaço em que professores e alunos mantem relações e constituem os conhecimentos práticos e válidos para o contexto que vivenciam diariamente. Neste sentido, partimos do princípio de que o currículo e o cotidiano se constituem ambos no mesmo processo de formação da realidade escolar, uma vez que as fronteiras que os caracterizam são

tênuas ao ponto de estarem interligados, em que as dimensões que ambos envolvem condicionam e são condicionados nessa mútua relação.

Devido ao cruzamento de dimensões desses objetos, podemos apontar que o trabalho docente no contexto escolar se configura como parte integrante de um conhecimento já consolidado, apesar da presença de desequilíbrios e muitos conflitos de interesses. No que diz respeito a relação entre as atividades escolares como expressão do cotidiano e o currículo enquanto prática, vale ressaltar que ambos não se limitam a uma materialidade prescrita emanada de documentos oficiais de Conselhos e Secretaria de Educação, considerando as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, os conhecimentos que se constituem no cotidiano e as manifestações culturais que se fazem presente nesse processo, os conteúdos formais selecionados pelo currículo (OLIVEIRA, 2012).

Seguindo essa lógica, a perspectiva adotada nesse trabalho se alinha com o pensamento de Gonçalves (2018), apontando que o currículo se constitui em um mesmo movimento de tessitura das práticas cotidianas na escola, o que significa dizer que constantemente o currículo é pensado e praticado nos *espaçostempos* do ambiente escolar.

No entanto, sabe-se que se fazem presentes diversas concepções de currículo e suas relações com o meio em que ele se insere, em que as mais tradicionais se limitam as questões técnicas e operacionais para a organização escolar, práticas pedagógicas, trabalho docente e conteúdos disciplinares, com as ações de como aplicá-lo verticalizadas, sem estar presente no real cotidiano (SILVA, 2010).

Por elegermos a centralidade da relação entre currículo e cotidiano, o que se pode inferir é que a escola enquanto espaço de relações sociais e construção de conhecimentos, onde constrói o currículo, mas que, em outra medida, é perpassada por ele, se apresenta como um espaço privilegiado de constante elaboração de sentidos e significados para as questões curriculares, uma vez que os acontecimentos cotidianos enriquecem esse processo (OLIVEIRA, 2012).

Neste sentido, é profícuo destacar ainda que as concepções aqui estabelecidas convergem com as perspectivas de autores que se debruçam sobre a questão das relações do cotidiano e as práticas curriculares no ambiente escolar, em que não é possível trazer definições imutáveis dessas categorias, mas sim abordar as relações de poder, suas tensões, discursos e suas dimensões (SILVA, 2010).

No entanto, para realizar abordagens acerca do currículo e suas práticas cotidianas de forma descentralizada é necessário que situemos nossas definições e compreensões desse

instrumento tão importante e necessário para o trabalho docente. Nesse aspecto, considerando a noção de currículo de forma mais ampla, inferimos que o cenário pós-crítico nos apresenta uma perspectiva que se alinha com o que compreendemos ser o conjunto de conceitos técnicos inerentes a currículo e seu campo de atuação, não sendo apenas grade curricular e os próprios conteúdos disciplinares, mas como nos diz Silva (2010)

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem aquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2010, p. 147)

Assim, como nos aponta Silva (2010) as noções de currículo se forjam de maneiras diferentes e em uma perspectiva ampla, envolvendo todos os acontecimentos no ambiente escolar, daí nosso entendimento sobre as relações entre cotidiano e currículo, considerando que as práticas curriculares exercidas durante o trabalho docente se realizam em um *espaçotempo* de invenção permanente, o que significa dizer os *saberesfazeres* são constantemente atualizados, revistos e reinventados, assim se constitui o currículo em ação, praticado e vivenciado na realidade escolar, mas que, de certo modo, são diferentes daquelas práticas habituais (GONÇALVES, 2018).

Nesse contexto, em um cotidiano de práticas curriculares que não se restringe a definição limitadas de conhecimentos escolares ou conteúdos formais de ensino conteúdos formais de ensino, exige-se assim, uma compreensão mais ampla desse campo, tal qual como nos aponta Silva (2010):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo que se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150)

Por essa razão, a perspectiva adotada aqui condiz com a noção de que há uma relação próxima entre as práticas curriculares e o cotidiano, considerando que nas práticas vivenciadas no ambiente escolar e durante o trabalho docente é possível construir um currículo que se apresenta como uma forma de resistência para o ambiente em que está inserido (GONÇALVES, 2018). Desse modo, ao passo que devemos considerar a complexidade da vida cotidiana (PAIS, 2003), é necessário considerar a mesma complexidade para a construção do currículo em meio a esse contexto, incumbido de funções que advém de

muitos setores do cotidiano, assim, o cotidiano é, sobremaneira, um *espaçotempo* em que é possível produzir sentidos através das brechas que os saberes criam.

De igual modo, entendemos que assim como o próprio cotidiano se constrói a partir das relações sociais e manifestações culturais estabelecidas nele mesmo, o currículo tem sua constituição enquanto prática sendo indissociável da teoria, o que significa dizer que os currículos são *pensadospraticados* em *espaçotempos* específicos, onde o trabalho escolar auxilia nesse processo de produção, em especial a partir do trabalho de professores e professoras, dos(as) estudantes e demais adultos(as) envolvidos(as) nesse movimento, como se pode inerir a seguir:

Os currículos *pensadospraticados*, suas artes e astúcias advêm do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecidos, em todos os *espaçotempos* nas relações *dentrofora* das escolas. Nessa perspectiva, entendemos com Alves (2002) que o currículo não é produto que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas é processo através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de poderes, *saberesfazeres* das quais participam. (GONÇALVES, 2018, p. 39).

Considerando as formas de produção das políticas curriculares, infere-se que a escola enquanto espaço de produção de conhecimento também se apresenta como uma fábrica de currículo, uma vez que o trabalho docente no cotidiano escolar tem a responsabilidade pela execução das políticas curriculares emanadas de documentos oficiais, mas que forjam em sua prática os usos mais adequados das políticas e do currículo, assim realizando o que Gonçalves (2018) indica como “bricolagens”, uma adaptação a realidade do cotidiano escolar.

Essa mesma lógica informa que o currículo e o cotidiano são adaptados de acordo com as realidades em que os professores exercem seu trabalho, ou seja, são reinventados e construídos e onde as políticas curriculares são exercidas em múltiplos *espaçotempo*. Colocando em primeiro plano a noção de “consumo”, baseada em Michel de Certeau, veremos que o currículo no cotidiano escolar é utilizado como um guia para as ações docentes, determinando conteúdos, competências e habilidades a serem desempenhadas e tantas outras funções dentro do ambiente escolar (CERTEAU, 1988).

No entanto, a noção de consumo reduz as relações existentes entre as práticas curriculares e o cotidiano, em que ambos se constroem a partir da união de diante de um contexto que, muitas vezes, não se nota enquanto *espaçotempo* de produção currículo, tal como nos esclarece Gonçalves (2018):

Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal. (GONÇALVES, 2018, p. 29)

Entendendo que a invenção do currículo se dá ao passo que construímos o cotidiano, a questão das políticas acaba se tornando um elemento como fator de complexidade, tendo em vista que os processos criativos de interpretação e reinterpretação da realidade em que se desenvolve o trabalho docente exige uma empreitada teórica, mas além disso, marca a prática docente nos lugares de saber, no caso, a escola.

Desse modo, nos ancoramos no argumento de que a re(invenção) do cotidiano a partir da utilização do currículo ocorre quando novos sentidos, significados e compreensões são dadas daquilo que é “consumido”, momento ao qual professores, alunos e demais participantes do processo educativo reorganizam o texto curricular oficial, em que novas práticas do cotidiano são inseridas na realidade posta (GONÇALVES, 2018).

À vista disso, podemos compreender o currículo como um constructo de diversos elementos do cotidiano, que leva em consideração não apenas o discurso oficial no texto curricular, mas indo além, coloca os pressupostos teóricos da ciência como forma de legitimar as práticas do e no cotidiano, onde o conhecimento produzido nos lugares de saber tornam-se válidos como os que são produzidos em academia de ensino superior.

Com base no que discutimos até o momento, vale ressaltar ainda que o currículo atua como agente regulador dos sujeitos presentes nas relações cotidianas no espaço escolar, atuando em muitas dimensões, incluindo ou excluindo determinados conhecimentos em detrimentos de outros, em que as práticas curriculares de professores muitas encontram-se igualmente reguladas por interesses que perpassam os muros escolares são, portanto, práticas de consumo de prescrições oficiais traduzidas na realidade vivida diariamente no espaço escolar (OLIVEIRA, 2013; GONÇALVES, 2018).

Partindo do princípio de que o currículo e cotidiano estão em uma estreita relação, podemos apontar que os *praticantes pensantes* do processo de tessitura da realidade escolar precisam ajustar suas práticas curriculares diante de um discurso oficial contido em seu texto que apresenta exclusão social, econômica, política e cultural influenciada pela era da globalização, baseada nos princípios capitalistas, ditando termos conceitos como eficiência, qualidade e produtividade para o ambiente escolar (FREITAS, 2014; SILVA, 2010; GONÇALVES, 2018). Desse modo, o complexo e diversificado mosaico que se configura a

partir das relações cotidianas nos fazem refletir a respeito da narrativa que fora construída de forma verticalizada, falando em nome de um suposto real (CERTEAU, 1994), mas que desconsidera as práticas cotidianas de professores e alunos que vivenciam o currículo e o constroem a cada dia a partir de suas ações.

Com efeito, este trabalho se alinha ao pensamento de Gonçalves (2018) e Certeau (1994) quando afirmam que as práticas “cotidianas comuns” nos apresentam elementos que não se restringem a uma mera organização que possa ser quantificável e classificada, tal como o que acontece no ambiente escolar, sempre esperando resultados em avaliações, *rankeamento* das instituições escolares e tantas outras formas de se realizar o controle do trabalho docente (questão essa analisada em um outro omento desta pesquisa). Nestes termos, nos/dos cotidianos as práticas dos sujeitos participantes da tecitura de *políticaspráticas* se tonam invisíveis ao passo que interferências com a presença das relações *dentrofora* da escola (GONÇALVES, 2018).

Diariamente são nas práticas cotidianas que a docência se constitui enquanto um movimento de produção de conhecimentos e novas formas de compreensão das orientações curriculares, criando *políticaspráticas*, são professores que formam redes de conhecimentos e ressignificam as prescrições impostas oficialmente, onde nas/com as práticas cotidianas o trabalho docente realiza operações criativas, onde os processos múltiplos e complexos de tecitura do cotidiano manifestam-se da maneira como Gonçalves (2018) nos apresenta enquanto bricolagens praticadas², trazendo reflexão quanto as ações dos profissionais docente como forma de resistência quase imperceptível, movimentando, deslocando e reorganizando o contexto em que desenvolvem suas práticas.

Diante das práticas cotidianas de professores, mesmo que nos mais diferentes contextos em que se manifestam suas singularidades, suas lógicas e suas trajetórias, podemos inferir que ocorre nas políticas curriculares sutis modificações em sua aplicação prática, tendo em vista que a ação no processo educativo acontecem de acordo com as múltiplas situações do ambiente escolar, a realidade extra classe de alunos e professores e tantas outros determinantes, assim, o cotidiano escolar e todo aquele que circunda a realidade da Educação se articula com um movimento ético-político-estético (CERTEAU, 1994), o que significa

² O termo encunhado aqui se baseia nas discussões de Gonçalves (2018) a respeito das práticas de professores quanto a tessitura de *políticaspráticas* curriculares que dão possibilidades de alteração de regras, práticas, formas e conteúdos na criação de processos curriculares, construindo formas de desvio da regulação e dos modelos fixados de maneira hegemônica.

dizer que o trabalho docente expressa artes de fazer o cotidiano, modificando a ordem e prescrições impostas e que se concebem como tidas oficiais ao longo do tempo.

A problematização que nos faz refletir aqui vai em direção ao que Michel De Certeau aponta como as redes de conhecimentos são traçadas a partir da utilização de prescrições formais através das táticas e estratégias criativas e astutas dos professores de forma consciente, o que denota uma transformação quanto a organização do ambiente escolar, as políticas curriculares e o movimento de construção do próprio cotidiano em que as experiências são vivenciadas. Conforme a análise de Certeau (1994), o processo de (re)invenção do cotidiano se dá ao passo que as “arte de fazer” utilizadas pelos sujeitos *pensantespraticantes* se articulam com a ação prática e o que lhes é prescrito, colocando, assim, uma praxe, estabelecendo diálogo entre o que é habitual nas rotinas dos ambientes escolares e os textos oficiais emanados de órgãos governamentais.

Pensar o problema colocado pela relação entre cotidiano e currículo exige que se compreenda os elementos presentes na articulação existentes entre essas duas categorias, onde a carga de conhecimentos e das experiências de estudantes e professores é o elemento chave dessa articulação, considerando que a partir de suas práticas vão se costurando novos sentidos aos acontecimentos que até então seriam considerados corriqueiros, mas que, com a perspectiva de que uma permanente construção do cotidiano é realizada, seja em qualquer circunstância, e que o trabalho docente é o guia para a articulação entre as orientações curriculares prescritas e modos de fazer e tecer o cotidiano, criando novas redes de *políticaspráticas* do currículo.

Para além da reflexão de uma mera definição dos termos de cotidiano ou de currículo, pensamos aqui estas duas categorias enquanto perspectivas em constante relação, muito embora cada uma dela possua suas diferenças e características próprias, sendo elas campos de pesquisa bem definidos e com autores que se dedicam a analisar a articulação posta em ação entre o saber técnico e científico e a relação social, produzindo conhecimentos que não nos lugares de saber, especialmente na escola.

Dito isto, veremos que estudiosos como Tomaz Tadeu da Silva definem currículo como o instrumento alinhado aos contextos sociais, em que veremos as teorias tradicionais e seguindo para as teorias pós-críticas, ao qual nos alinhamos para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que nesta linha de pensamento entendemos que as questões curriculares não se limitam a uma abordagem econômica ou política, indo além para refletir o contexto de ações práticas das políticas curriculares, não somente o texto oficial, mas as ações que

permitem mudanças sociais, na conjuntura geral e no ambiente escolar como forma de dar outros significados as ações dos sujeitos participantes desse processo de transformação (SILVA, 2010). Nesse aspecto, sendo o currículo caracterizado como todos os acontecimentos do ambiente escolar e, portanto, entendido como parte do cotidiano, influenciado pela conjuntura social, política econômica, mas que, na outra mão, pode ser entendido como um instrumento de transformação e responsável por ela.

Neste sentido, nos alinhamos ao que o autor aponta como fruto das relações cotidianas, das dinâmicas estabelecidas no lócus escolar, o currículo como expressão do conhecimento escolar e tecitura da realidade a partir dos ajustes que os profissionais docentes, alunos e demais participantes desse processo realizam diante de suas realidades, que assim como o próprio currículo, é variável. De fato, o currículo pode ainda ser entendido como forma de organização da atividade educacional e do trabalho pedagógico escolar, considerando a multiplicidade de sentidos que ele adquire durante o trabalho docente e que se constitui a partir de influências históricas, sociais e econômicas de vários tipos e contextos diferenciados (SILVA, 2010).

Ao pensar o cotidiano como uma das operações produtoras de *saberesfazeres*, podemos inferir que no contexto escolar o currículo se apresenta enquanto um instrumento de organização de todo conhecimento produzido, mas não apenas isso, considerando que este é fruto da produção da cultura de determinado contexto histórico, atendendo as demandas advindas dos anseios da sociedade. Tendo em vista as relações estabelecidas no lócus escolar que são tecidas de forma dinâmica, levando em conta que o dia a dia traz situações que passam quase despercebidos, mas, que ainda assim, são peças importantes para o processo de ressignificação dos sentidos e significados para o cotidiano, legitimando a permanente produção de conhecimentos a partir do que acontece diariamente, assim “o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo [...]” (HELLER, 1929 [2016]).

O que podemos inferir aqui é que o *espaçotempo* em que o trabalho docente ocorre é perpassado pelos acontecimentos sociais em uma relação *dentrofora* do ambiente escolar, impregnada de influências do tempo histórico a qual a sociedade está inserida e tantos outros determinantes, seguindo a tessitura de *políticaspráticas* de forma singular, própria e autônoma o que oficialmente o currículo enquanto instrumento de controle das ações educativas mantém o controle, desde os conteúdos e disciplinas definidos. Segundo Lopes e Macedo (2011), na

tentativa de realizarmos uma definição única do currículo muitos equívocos são cometidos, considerando que ele se produz nas práticas cotidianas, onde se negociam as diferenças a partir da realidade em que o a jornada educativa se torna fecunda.

Ao pensar a questão da cultura para o currículo inserido em determinado cotidiano, podemos inferir que:

A escola não pode ignorar os aspectos 'contextuais' da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos 'cultural', no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 1993, p. 143).

Assim, a corrente de pensamento em pesquisa educacional que busca a cientificação dos saberes que se constroem no cotidiano tem sua legitimação nas práticas realizadas de acordo com a realidade, o ajuste nas ações educativas, as invenções que se criam a partir daquilo que “permanece” do que é oficialmente aceito. Assim sendo, a constituição do currículo e do cotidiano de maneira articulada leva em conta as heterogeneidades presentes nas referências culturais dos sujeitos *praticantespensantes* do processo educativo, em que veremos a presença de forças políticas, econômicas e sociais, expressando as relações de poder destacadas por Silva (2010) quando analisa as práticas escolares a partir deste instrumento.

Ao dizer isso, nos voltamos ao que as definições acerca do currículo apontam enquanto uma prática em constante formação, não é imutável e de entidades fixas, o que implica dizer que o currículo e suas políticas devem partir de uma ação com maior flexibilização, multiculturalidade e de uma concepção dialética do conhecimento, levando em conta que o termo abrange então uma gama de conhecimentos que se apresentam na realidade escolar. Consoante a essa perspectiva, os múltiplos *espaçostempos* criados, (re)inventados e ressignificados dia após dia.

Uma vez que o enfoque dos(as) pesquisadores(as) “cotidianistas” se direcionam para as questões da produção de conhecimento no decorrer dos acontecimentos diários, podemos inferir que elementos como a cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo passam a configurar o currículo enquanto produtor de práticas educativas (SILVA, 2010). Lançando mão das contribuições de Pais (2003), podemos destacar que na relação do currículo com o cotidiano as fronteiras são ressignificadas e retiradas dos padrões de teorizações, ampliando e fermentando metodologias de produção do cotidiano no próprio

cotidiano, expressando dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência, o que torna possível nos alinharmos ao que Ferraço et al. (2018) entende como cotidiano:

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. (FERRAÇO et al., 2018, p. 90)

Alinhado ao pensamento de que é na prática cotidiana que se tecem as *políticaspráticas* do currículo (GONÇALVES, 2018), podemos inferir que o currículo deixa de lado as abordagens técnicas e meras decisões do que se ensinar, partindo para a constituição de redes de saberes que se tecem a cada ação de professores que pensam e fazem seu trabalho de maneiras astuta, criativa e ajustada ao ambiente a que se insere sua prática. Não obstante, currículo é bem mais do que apenas a organização de conteúdos para aplicação prática no cotidiano, se desenhando a partir das dimensões cotidianas dos locais de saberes locais e que têm na constituição das ações práticas o forjamento de suas políticas.

Apesar do uso de conceitos para dar significado ao currículo, ele ganha sentido com as ações cotidianas que colocam em prática a teorização da organização curricular. Neste sentido, as políticas curriculares aqui referidas são frutos de um processo de fabricação de uma cultura, um ambiente característico, aqui destacado a escola, ou seja, são as maneiras de empregar aquilo que se produza em uma realidade extra, indo além da definição limitada enquanto ação de termos oficialmente aceitos mesmo que de forma astuciosa, dispersa, silenciosa e quase invisível (CERTEAU, 1994).

1.1 E O QUE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?

Acerca das orientações e regulamentações sobre a organização do currículo, nos voltamos a realizar a análise desse instrumento enquanto mecanismo de controle, construído e constituído segundo a lógica oficial, uma vez que a omissão de determinados temas e de discussões de cunho mais crítico e reflexivo é realizada pela discursiva das políticas do Estado.

Não obstante, o currículo de História é reflexo desse processo de seleção de conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos na prática educativa escolar. Ao nos referirmos sobre a

questão da reconfiguração curricular, a área de História está estreitamente ligada as dimensões contextuais, tendo em vista que as políticas educacionais presentes nos documentos norteadores do ensino de história nem sempre levam em consideração a realidade a que devem organizar, exigindo dos professores práticas que transformem o currículo de maneira real e ajustada ao ambiente escolar, em que o currículo de História assume diferentes posições de acordo com a visão de autores:

[...] a expressão currículo de história tem sido mobilizada nesses estudos como objeto ou foco de investigação sem necessariamente deixar explícita a intencionalidade em estabelecer um diálogo com as problematizações teóricas do campo do currículo. Nessa perspectiva, currículo de história tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as 'grades curriculares (GABRIEL, 2019, p. 75).

Como pretendemos demonstrar, muitos interesses extracurriculares se fazem presentes no componente curricular de História na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo esta a última reconfiguração realizada pelo poder oficial no campo do currículo, mas esse processo não é uma novidade, considerando que, assim como o próprio movimento de reconfiguração curricular já estava em curso, o currículo de História passa por transformações desde muito tempo:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder" (LAVILLE, 1999, p. 130).

Assim, as discussões didáticas e epistemológicas presentes no currículo de História são colocadas em prática a partir da articulação a realidade cotidiana dos professores dessa área com o que se prescreve de forma oficial nos documentos como o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e a própria BNCC. Diante disso, o que se pode destacar é que esses documentos oficiais voltam a trazer uma noção tradicional de currículo, baseadas nas teorias que definem o que deve ser ensinado e não se preocupam com as práticas cotidianas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o parece-nos realizar o que Tomaz Tadeu Silva chamou de "teorias tradicionais do currículo" de forma atualizada, não apresentando um questionamento crítico quanto as questões reais em que o trabalho docente e o ensino de História se desenvolvem.

Como anteriormente em outras passagens deste estudo, o currículo realiza omissões quanto a determinados conhecimentos em detrimento de outros por causa de influências externas a escola, igualmente oriundas das diversas demandas que uma sociedade baseada em uma perspectiva mecanicista, meramente econômica e mercadológica impõe sobre a funcionalidade da escola e de seus sujeitos. Levando isso em consideração, a organização curricular a partir do cotidiano da área de História deve levar em consideração as dimensões social e cultural em que a escola está inserida, tomando como norte ainda algumas definições quanto ao próprio currículo, entendido como o estabelecimento de relações diárias de saberes.

A rigor, enquanto disciplina escolar, a História não se limita a transmitir conteúdos e fatos históricos, representando um calendário, uma fragmentação do conhecimento, ela é um instrumento de transformação da realidade e uma maneira de se realizar a crítica do conhecimento hegemônico, a depender das concepções teóricas de currículo presentes nos documentos oficiais e prescritivos, o que nos leva a apresentar como ele é concebido:

atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o currículo avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao 'medirem' o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2011, p. 104).

Por este ângulo, podemos compreender que a questão do currículo enquanto um instrumento construído e constituído na prática diária de professores e professoras se distancia daquilo que oficialmente se prescreve, considerando que as políticas curriculares traduzem no currículo formal a visibilidade ou omissão de conteúdos, fatos históricos e conhecimentos em detrimento de interesses de grupos que, na maioria das vezes, estão ligados as reformas a que a Educação tem sido submetida ao longo dos anos e colocada de forma incisiva a partir da implementação da BNCC em 2018.

As noções de organização, planejamento, avaliação, eficiência e objetivos presentes no currículo tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades elencadas como as necessárias para o sucesso educacional de crianças e jovens durante o processo de escolarização. Em vista disso, a prática docente, em especial no tocante ao ensino de História, se forma a partir de elementos como as concepções, conceitos, metodologias e produção de

conhecimento prático, elementos esses guiados pelo currículo de História que por si só já sofre a influência de interesses particulares, das inserções e mediações de relações extra escolares.

Em que pese, nota-se que há uma emergência por políticas curriculares que levem em consideração as relações entrelaçadas no bojo da dinâmica escolar, as *políticaspráticas* construídas por professores durante o seu trabalho, em especial os da área de História, buscando a construção de um o currículo real aplicado no interior das escolas baseado em uma perspectiva sócio-histórica. De grosso modo, a organização curricular da área de História se expressa por uma ressignificação dos conhecimentos já construídos ao longo da jornada da humanidade, em que as políticas curriculares, orientações administrativas e legislativas, discursos pedagógicos, propostas educacionais, práticas educativas pra essa disciplina estão em constante movimento e tentam deslegitimá-la.

Deixadas de lado as distancias que o currículo de História apresenta enquanto instrumento de representação das relações de poder existentes no contexto social e local em que a escola se insere, salienta-se que o cotidiano, a realidade local e o vínculo com o contexto sócio-histórico são afirmados pela ação prática de professores. Em contrapartida, a atualização das noções baseadas nas teorias tradicionais de currículo apresentadas na BNCC traz transformações na concepção da finalidade do currículo de História, considerando que as controvérsias e compromissos, influências e direcionamentos externos a ela são diversos, tendo os pressupostos ideológicos nela colocados de forma mais ou menos implícitos, o que nos leva a concordar com Avelar (2012) quando diz que:

O pensamento crítico, dessa forma, não pode render-se ao formalismo curricular, aos seus conteúdos, propostas e metodologias. Afinal, o que está em jogo na elaboração dos currículos escolares de História nada mais é do que a definição de quais conhecimentos e conteúdos da cultura comum merecem ser transmitidos (AVELAR, 2012, p. 45).

Isso posto, entendemos que no âmago do currículo prescritivo não é possível realizar uma das ações mais essenciais na área de História, a formação dos cidadãos-participativos, conscientes e críticos, uma vez que se parte do princípio de que o ambiente escolar é homogêneo e se desconsidera os conflitos e as dificuldades enfrentados no cotidiano do ensino de História. Vale destacar nesse momento que as transformações na própria concepção de ensino de História não é o foco de análise do caminho aqui trilhado, muito embora tenha uma estreita relação com a reconfiguração do currículo da área, tendo em vista a dimensão

epistemológica, ética e política que orbitam em torno do currículo, mas partimos da ideia de que os condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais o afetam diretamente.

As proposições curriculares para o ensino de História apresentadas nas últimas reconfigurações realizadas pelo poder oficial reforçavam a dicotomia existente entre prática e teoria, dando brechas para críticas quanto ao trabalho realizado no ambiente escolar, uma vez que o conhecimento historiográfico acadêmico produzido fora dos muros da escola, então considerado um saber científico, passa a ser vulgarizado ao passo que tem de ser adaptado através de *estratégias* e *táticas* em um trabalho didático-pedagógico dos(as) professores(as) no cotidiano e no currículo que eles forjam dia após dia.

Em que pese, não nos ateremos a detalhar a nuances da Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino de História e os elementos formativos do currículo da área em seus pormenores, tendo em vista que nosso foco diz respeito as práticas cotidianas que tecem o currículo de História através da utilização daquilo que lhes é imposto oficialmente os(as) professores(as) no ambiente escolar e as *bricolagens* realizadas para a criação de currículos *pensadospraticados*. Em vez disso, as discussões sobre o currículo de História e a respeito do currículo de forma geral concebidas neste estudo se alinham ao que os autores já descritos anteriormente afirmam quando dizem que as múltiplas ações diárias do trabalho docente, e aqui destacado o do ensino e História, promovem processos interativos entre o saber científico e o saber prático, uma articulação prática de conhecimentos, em que a práxis se mostra a característica das construções de políticas curriculares no cotidiano, extrapolando as definições limitadas de currículo a partir de uma noção oficial, mas se configurando enquanto uma prática ao chão da escola (SACRISTÁN, 2000; GONÇALVES, 2018).

Por seu turno, o paradigma das competências revitalizado na implementação da BNCC insere para a Educação e, em especial para o ensino de História, interferências guiadas pelas noções gerencialistas e tecnicistas do mercado neoliberal, o que torna possível observarmos a inserção mais forte dos processos de comercialização, regulação e interferência impostos por grupos reformadores para as questões educacionais. Consoante a esse fato, infere-se ainda para a deslegitimidade que é dada nos documentos quanto ao ensino de História se traduz quando a BNCC aponta que o ensino de história passa a ser um componente curricular sem obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio, principalmente agora com a proposta do atual governo, encaixando-a nos percursos formativos da área de ciências humanas e suas tecnologias de forma despreocupada, despolitizada e acrítica.

Perpassando as questões da prática de ensino de História, o trabalho dos(as) professores(as) no cotidiano enquanto sujeitos *pensantespraticantes* e suas relações com as práticas curriculares é que dão validade ao que Certeau (1998) nos apresenta como *táticas*, modos de fazer no ambiente escolar que realizam a produção de uma rede de conhecimento histórico. Deste modo, pode-se observar que através de uma ação crítica e reflexiva dos profissionais docentes da área aqui tratada especificamente é que se torna possível construir um currículo do cotidiano efetivo e que supere as meras definições oficiais, superando as contradições, silenciamentos e discursos evasivos contidos no currículo prescrito.

Nesse processo, a prática de ensino de História configura-se enquanto um *espaçotempo* que possibilita a intervenção na realidade, tal qual nos indica Gonçalves (2018), Sacristán (2000) a partir da aplicação prática do currículo, mas indo além disso, mas se apresenta também como construtora de prática de construção de conhecimento válido para o cotidiano em que se insere a ação dos sujeitos *praticantespensantes*, sejam eles alunos, professores ou os demais que participam do processo de tecitura da estrutura cotidiana.

Em meio às propostas curriculares atualizadas com a BNCC, torna-se claro o caráter tecnicista e conteudista do currículo, direcionando para o ensino de História uma reestruturação da organização da produção do conhecimento histórico no ambiente escolar, com novos arranjos para as práticas docentes, o que exige dos(as) professores(as) astúcias para colocar em prática as estratégias e táticas que lhes permitam estabelecer um diálogo entre o teor do currículo prescritivo e a realidade do cotidiano escolar para tornar seu trabalho uma prática capaz de produzir conhecimento.

Em relação as abordagens no cotidiano escolar quanto ao ensino de História mostram que os interesses extracurriculares passam a imprimir sua força sobre o currículo, considerando mobilização e aplicação da lógica neoliberal e na última versão da BNCC, reforçando o argumento de que a Educação, assim como a própria História, o currículo são instrumentos para alavancar a ideia de um “currículo nacional”, uma base comum de conhecimentos (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020). Quando pensamos em reconfiguração do currículo de História, enfatizamos a questão dos interesses que retomam forças em determinados contextos históricos, como veremos a seguir e que:

O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso de História. Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre as competências e as

habilidades (...) Criticando a estruturação dos currículos a partir de competências e habilidades, pesquisadores alertam que tais termos estão comprometidos com um certo aprender a fazer, muito relacionado ao mundo da produção (MAGALHÃES, 2006, p. 53-54).

O contexto de reconfiguração do currículo de História mais drástico, por assim dizer, se realiza em uma realidade totalmente diferente e adverso, a pandemia do Covid-19, deixando a Educação em meio a um apagão, nos possibilitando ainda verificar como os(as) professores(as) colocam suas *políticaspráticas* curriculares cotidianas, como observaremos a seguir.

2 OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO

A metodologia utilizada nesse momento de nosso trabalho se norteia a partir de uma revisão bibliográfica para nos embasar teoricamente cerca de nosso objeto de pesquisa, em que fora realizada também uma busca documental a partir das orientações oferecidas para a organização curricular no período analisado, indicando a noção dos conhecimentos já produzidos que nos servirão de caminho para realizar aquilo que nos propomos a discutir, a reconfiguração do currículo no cotidiano escolar durante a pandemia, bem como o currículo praticado durante esse período e o processo de flexibilização de suas práticas como forma de atender as necessidades do contexto vivenciado.

A organização curricular para “solucionar” problemas advindo com o cenário caótico de pandemia causado com a Covid-19 refere-se, como já apontamos em momentos anteriores, ao processo de adaptação ao contexto vivido, a flexibilização curricular que possibilitou aos docentes a criação e tessitura de novas *políticaspráticas* de currículo, levando a transformação das práticas docentes e aqui, do ensino de História a partir do modelo adotado como possibilidade de se dar prosseguimento as atividades escolares, o ensino remoto.

Realizando uma análise desse contexto, podemos apontar que a organização curricular das práticas pedagógicas se dera a partir de uma flexibilização, entendida nesse estudo como possibilidades de se colocar em ação diversos e diferentes formatos de arranjos curriculares a partir da utilização de tecnologias para o desenvolvimento das atividades escolares (ROCHA, 2022). Neste aspecto, o que se coloca em discussão nesse momento se relaciona com o trabalho pedagógico e suas práticas curriculares experienciadas a partir do ensino virtual, se aproximando da Educação a Distância, mas ao mesmo tempo, com suas diferenças, sendo

emergencial pela conjuntura vivenciada, mas contínuo pela necessidade de se prosseguir as aulas virtuais, considerando o isolamento social.

A abordagem realizada anteriormente é atualizada diante da emergente necessidade de ajustar as atividades escolares a uma realidade que impõe a suspensão de aulas presenciais em escala global, destacando a reconfiguração curricular da área de História e das práticas educativas para um novo cotidiano, o do cenário pandêmico do Covid-19, declarado em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

O alvorecer do ano de 2020 nos trouxe grandes transformações para a vida humana, em especial para as atividades escolares, uma vez que se instalou uma conjuntura de caos a partir da pandemia ocasionada SARS-COV-2, chamado como o novo Corona vírus, deixando uma crise humanitária em escala global, trazendo uma nova realidade para a prática docente e curricular, exigindo novos desdobramentos no cotidiano, considerando que a partir do dia 12 de março do mesmo ano a interrupção das atividades presenciais nas escolas foi decretada em respeito as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e as respectivas Secretarias de Estado.

Com as alterações nas rotinas de professores e professoras, bem como dos alunos e seus familiares, a pandemia acarreta em uma ressignificação dos tempos e espaços escolares e os cotidianos passaram a se configurar em ambientes virtuais, o chamado ensino remoto emergencial, recebendo essa designação pelo contexto de crise sanitária e humanitária que os números de infecção pelo vírus trazem, exigindo medidas e contenção, como o isolamento social para controlar a propagação do Corona vírus; já com a reorganização das atividades escolares se destaca a questão da flexibilização curricular e dos materiais didáticos na prática de professores (as).

Nesse cenário, tanto o trabalho docente quanto propriamente as práticas curriculares estão em meio a alterações de suas práticas e modos de fazer, colocando os sujeitos *pensantespraticantes* em constante movimento, mas que exige estratégias e táticas diante de contexto de crise:

Em termos de realidade educacional, os impactos da pandemia foram drásticos, afetando o funcionamento das redes de ensino, da escola à universidade, a vida das famílias, o percurso escolar dos alunos, a qualidade da educação escolar pública e o trabalho dos professores. A pandemia acentuou o quadro já existente de cortes no orçamento e diminuição do financiamento da educação pública no Brasil, sob a

égide de políticas de austeridade e de desmonte de políticas públicas. (LIMA; CASTRO, 2020, p. 40).

Diante do cenário pandêmico, o trabalho docente se vê em meio a transformações rápidas e grandes desafios imediatos para as práticas de ensino em todos os níveis educacionais, inserindo de forma mais incisiva a utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento das atividades escolares, onde a adoção do ensino remoto emergencial pelas instituições educacionais, em especial no setor público, demonstra uma clara e forte articulação entre as funções da escola e o avanço capitalista no meio educacional, com um paralelo entre a Educação a Distância (EAD) e o ensino remoto, uma vez que este segundo carrega características semelhantes do primeiro, com ressalva de suas diferenças.

As transformações ocorridas nesse período se apresentam como um cenário perfeito para o processo de desmonte da Educação pública, considerando que mesmo antes da pandemia vinha sendo colocado em curso um processo de reconfiguração das políticas educacionais, modificando não apenas o gerenciamento financeiro, mas indo além, as funções da escola e todo a sua rede de produção de conhecimentos o cotidiano, sendo resultado de um longo movimento de interferência nas funções da escola e do trabalho docente, recaindo sobre o cotidiano e o ensino de História em meio a esse cenário inédito e incomum. Desta forma, aulas e atividades no contexto pandêmico podem corresponder às expectativas de grupos que tem interesse puramente econômicos e que imprimem a comercialização escolar como forma de manter o controle dos assuntos da organização do trabalho docente e das políticas curriculares.

O poder oficial emitiu pareceres e aprovou resoluções, reconfigurando as práticas escolares, sendo reorganizadas e transferidas para o ambiente virtual, reforçando a comercialização impregnada nas questões educacionais desde as primeiras reformas realizadas a partir dos anos de 1990, trazendo novas atribuições aos professores e novas responsabilidades, tendo em vista que a regulação e interferência nas questões educacionais passam a fazer parte da agenda de grupos reformadores de forma mais assídua. O cenário pandêmico causado pelo coronavírus tem intensificado o trabalho docente, questão a ser analisada futuramente, assim como os processos de precarização e desprofissionalização acentuados a partir do cenário de crise sanitária causados pela pandemia.

Com o cenário pandêmico causado pelo coronavírus, a utilização de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais se apresenta como forma viável para o desenvolvimento das atividades escolares, reforçando o argumento de viabilidade da Educação a Distância. O

atual contexto, da Educação e de muitos outros setores da sociedade, tendo que desenvolver suas práticas através do chamado ensino remoto traz implicações que podem ser sentidas no trabalho docente e nas políticas curriculares, considerando que a partir deles é que se organizam o cotidiano escolar, que agora se vê diante de uma reestruturação e flexibilização de suas práticas.

No que se refere ao processo de flexibilização curricular encunhado por nós nesse estudo, está relacionada às [...] opções metodológicas e/ou estratégias de ensino multimodais, combinadas ou não, de ‘Ensino Remoto’, ‘Ensino Híbrido’, ‘e-Learning’ ou ‘Educação Online’, em substituição ao ‘Ensino Presencial’.” [...] (ROCHA, 2022). O que significa dizer que as formas pelas quais o currículo e suas políticas eram praticados passaram por transformações, uma amenização de sua densidade conceitual nos conhecimentos a serem construídos para se adequar na interação de telas, inseridos entre *clicks* e *links* dos ambientes virtuais.

Segundo o que nos aponta Rocha (2022), partir dos arranjos curriculares realizados para a adequação da atividade escolar mediante a utilização da tecnologia, vemos um reforço ao argumento de que com o ensino remoto o alunado estaria aberto a possibilidade de autoaprendizagem, centrado na noção de que as atividades educativas se dissolveriam em lugares ou tempos diversos, controladas pela utilização de dispositivos técnicos e tecnologias digitais para se atingir altos resultados em *rankings*, denotando que a educação depende apenas do esforço individual do alunado.

No que diz respeito aos processos de mudança na organização de políticas curriculares e educacionais, podemos destacar que o trabalho docente e as práticas de professores no cotidiano escolar já estavam sendo articulados com as noções de globalização trazidas com a inserção e tecnologias, muito embora não sejam nenhuma novidade para as questões educativas. Neste sentido, a conjuntura atual para as *políticasprática* de currículo e o trabalho docente no ensino de História no cotidiano são perpassadas por transformações que acarretam a precarização das condições de trabalho, proletarizando e desvalorizando a profissão docente (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2004; GONÇALVES, 2018).

Consoante a esse argumento, a questão do ensino remoto enquanto única forma viável para o desenvolvimento das atividades educacionais, em especial na educação pública, coaduna com a noção de que o caráter mercadológico da utilização de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais foi reforçado com o cenário pandêmico. Na mesma linha de pensamento, ainda podemos apontar que ocorre nesse contexto um acirramento dos

processos de intensificação e auto-intensificação³ da (LIMA; CASTRO, 2020), tendo em vista que toda a prática docente teve de ser repensada e adequada a uma realidade totalmente diferente e que exige uma rápida resposta, uma prática curricular diferenciada, táticas e estratégias diferentes.

Diante deste cenário, em 6 de fevereiro de 2020 foi publicada a Lei nº 13.979, que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019”, momento ao qual se publica também a Medida Provisória nº 934, assinada pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro e o Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, no dia 1º de abril de 2020, trazendo normas excepcionais para o ano letivo que estava em curso, tanto para a educação básica quanto para o ensino superior, determinando no Art. 1º que:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2020).

Em um contexto pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) lança a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 para dispor acerca da utilização dos meios digitais, decidindo ter o ensino remoto para dar sequência as atividades escolares e reorganizam as atividades educativas, assim substituindo as aulas presenciais para o ambiente virtual, o cyber espaço. Por seu turno, o parecer lançado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 28 de abril de 2020 legalizava o cumprimento da carga horária mínima anual (CNE, 2020; BRASIL, 2020), o que significa dizer que o poder público tenta a todo custo manter o ano letivo que já estava em curso, além de manter o vínculo do aluno com a escola, bem como o trabalho docente com as práticas curriculares, muito embora esse não seja o principal objetivo das medidas dos órgãos administrativos da Educação.

O referido parecer fora homologado em 29 de maio de 2020 pelo Ministério da Educação (MEC), dando suporte para os seguimentos educacionais que tinham como prática o

³ Trabalhado inicialmente por Larson (1980), o conceito aqui apresentado diz respeito a um aumento do controle impresso o trabalho docente que corresponde as demandas externas a ele, baseado nas reflexões que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009). (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente, 2009).

ensino por vias digitais, considerando que a reorganização dos calendários escolares se dava mediante a utilização das plataformas e dispositivos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não-presenciais, o que ainda pode ser interpretado como uma abertura para ampliação da Educação à Distância, ou seja, ganha força nesse cenário mais sum elemento de transformação do cotidiano de professores. Alinhado às orientações e recomendações nacionais e internacionais, o MEC passa a realizar a suspensão das atividades escolares e, posteriormente, a redução da carga horária de funcionamento das instituições de ensino com vistas a dar continuidade ao ano letivo mesmo que remotamente e preservando o isolamento social previsto como forma de contenção do vírus.

Em âmbito local, o Estado do Acre suspende as atividades escolares presenciais em março de 2020, sendo direcionadas a orientações para o cumprimento da carga horária mínima através de meios digitais tanto na rede pública de ensino quanto na rede particular. A vista disto, as atividades escolares passam a ser desenvolvidas “sem o encontro e o contato físico, intelectual e emocional” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 41) mediante ao isolamento social, mantendo alunos e professores em casa, tendo que desenvolver suas práticas no ambiente doméstico, ressignificando tanto as ações educativas quanto o próprio cotidiano, bem como as fronteiras entre a vida profissional e privada.

Nesse diapasão, a Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC, enfatizando o objetivo de amenizar as perdas causadas pelo cenário pandêmico para o calendário escolar e ano letivo, lança o Plano de Implementação de Atividades não presenciais, aprovado pelo Parecer n.º 05/2020 que, em “caráter excepcional e emergencial”, o Conselho Estadual de Educação (CEE) responde positivamente em 28 de abril de 2020. O discurso aparente de manter o processo escolarização de crianças e jovens e em prol da manutenção do cotidiano escolar enfrenta, tendo em vista o alcance do ensino remoto, assim:

Sob a argumentação da necessidade de buscar alternativas viáveis de ensino que possam atingir a maior parte da população escolar e criar outros mecanismos de alcance daqueles que não dispõem de tecnologias utilizadas no momento, a SEE/AC investiu na realização de videoaulas (ou teleaulas) pelo canal de TV AMAZONSAT e em aulas gravadas e reproduzidas por meio de programa de rádio direcionado aos alunos das comunidades rurais. (LIMA; CASTRO, 2020, p. 42)

Nos fica claro, então, que a realidade educacional brasileira, e em especial a do Estado do Acre tida como foco de análise do presente estudo, entra em um momento de apagão, considerando que o desenvolvimento do ensino remoto exige a utilização de equipamentos

tecnológicos de forma ostensiva, contrariando a realidade da rede pública de ensino, uma vez que as desigualdades de acesso e oportunidade a estes utensílios são, no mínimo, marcas do processo do processo de desmonte de políticas públicas que a pandemia acirrou, com aumento não apenas do uso itens tecnológicos no setor educacional, mas também da diferença existente entre as condições de prestação do serviço educacional na rede pública em comparação com a estrutura que instituições particulares possuíam, mesmo antes do contexto pandêmico.

Nesse sentido, a flexibilização realizada no calendário escolar, com 20% das 800 horas de atividades no ano letivo exigidas antes da pandemia, foi aceita pelo CEE, com o objetivo de:

Evitar a descontinuidade dos conteúdos escolares do ano/série já iniciados no presente ano letivo de 2020; Manter o vínculo do aluno com a escola, numa relação de pertencimento; Assegurar uma rotina de estudo junto ao aluno e a sua família; Propiciar o envolvimento dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares do aluno; Minimizar, no que couber, as consequências ocasionadas pelo isolamento social (ACRE, 2020).

Em outras palavras, o cumprimento dos dias letivos se dá mediante as exigências que a sociedade expressa, ainda que em um momento de crise sanitária, econômica, política e humanitária, colocando em ação o *modus operandi* da EAD para a organização do ano escolar e desenvolvimento das atividades não presenciais. Não à toa, as instituições de ensino particulares aderiram a essa modalidade antes mesmo dos órgãos reguladores da Educação pública se manifestarem a respeito e tecnologia informacional e digital para dar sequência as atividades escolares, reforçando o argumento de que o cenário pandêmico paulatinamente vem trazendo a manutenção dos interesses neoliberais, baseados na noção capitalista de que a Educação pode ser compreendida como mercadoria.

Nesse contexto, para a compreensão desse fenômeno analisa-se as orientações e prescrições que constam nos textos oficiais que guiam o processo de reconfiguração da realidade escolar e das práticas curriculares, ocorrendo nesse cenário a flexibilização curricular e maior controle pedagógico, tendo em vista que grupos de reformadores empresariais passam a atuar de forma mais intensa nas questões educacionais, oferecendo aos sistemas de ensino dispositivos eletrônicos, pacotes pedagógicos prontos, materiais didáticos, suporte com especialistas, já que a utilização ostensiva desses equipamentos são marcas do cenário pandêmico.

As transformações na Educação provocadas pelo cenário pandêmico reforçam, como o fenômeno apontado anteriormente, as parcerias público-privadas nas questões educacionais,

definindo as formas como as políticas públicas são conduzidas e executadas, em que as intervenções capitalistas são expressas através da utilização de tecnologias de forma massiva (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Sendo assim, podemos inferir que o planejamento das atividades não presenciais tem em seu bojo as noções capitalistas desenvolvidas conforme as práticas na EAD, reestruturando o cotidiano escolar e o trabalho docente, exigindo não apenas a adequação dos conteúdos e materiais didáticos, mas também das formas como os *praticantes pensantes* desse movimento realizam o processo de construção de conhecimento, seja através de novas práticas cotidianas para o ensino ou de *políticas práticas* direcionadas ao currículo enquanto um instrumento em constante transformação e tecitura.

Já anunciados nossos pressupostos teóricos, a partir da revisão bibliográfica realizada compreendemos que as atividades escolares remotas interferem na perspectiva de autonomia do trabalho docente, ocasionam modificações para o trabalho educativo, trazendo consequências que possibilitaram a sobrecarga das funções que os(as) professores(as) acumulam durante o desenvolvimento do seu trabalho. Emanam desse cenário práticas que estão engendradas e um quadro de ações dos profissionais docentes que arquitetam o currículo do cotidiano diante a realidade posta pela reconfiguração da vida escolar, em que tiveram de ser preocupar com postagens de atividades avaliativas, elaboração de slides, disponibilidade de links para os ambientes virtuais onde se desenvolveriam as aulas, tendo que organizar as turmas e os conteúdos correspondentes, acrescidos dos atendimentos que deveriam realizar aos pais, tendo que disponibilizar contatos telefônicos e e-mail pessoais para tal.

No tocante específico às orientações direcionadas para a utilização das plataformas e dispositivos tecnológicos, no Acre, o “Programa de atividades remotas não presenciais” encaminhado ao CEE pela SEE/AC recomendava que os professores desenvolvessem o seu trabalho por meio “de grupos de *WhatsApp*, *blogs*, mídias sociais, aplicativos e outros recursos também poderão integrar e complementar as atividades pedagógicas não presenciais como forma de possibilitar a maior integração com os alunos, pais e/ou responsáveis” (ACRE, 2020), além das plataformas <https://educ.see.ac.gov.br> e *Google Classroom*, sendo os principais ambientes virtuais utilizados.

Quanto às equipes gestoras e professores, a Secretaria de Educação encaminhou um guia que orientava o processo de implantação das atividades não presenciais, determinado as formas de como se daria a adaptação dos conteúdos, a criação dos ambientes virtuais para o desenvolvimento das aulas e postagens de vídeoaulas, mesmo que inicialmente essa implantação se dê de forma improvisada, considerando a exigência de uma rápida resposta

para solucionar o grave problema da suspensão das atividades escolares. Nessa perspectiva, observamos que as atividades escolares remotas trazem para o novo cotidiano constituído a partir da necessidade de adaptação do fazer diário transformações significativas para o trabalho docente e para o currículo praticado, desde a precarização de sua classe profissional, seguindo até a uma exaustão do profissional docente, levando em conta o já mencionado movimento de acúmulo de responsabilidades nesse cenário que a rede pública de ensino se encontra.

Tendo como referência os documentos publicados para guiar as atividades educacionais, destaca-se ainda que muitos são os desafios enfrentados pelo(as) professores(as), tendo em vista “[...] a falta de acesso a equipamentos como computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, ausência de internet em casa ou de planos de dados adequados para suportar os conteúdos, além da instabilidade constante das redes. [...]” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 44). A desvalorização e proletarização do professorado, que já era marca das reformas educacionais anteriores a pandemia (OLIVEIRA, 2004), se acentua, desqualificados e com maior carga horária extraclasse, uma vez que com as atividades remotas, o trabalho educativo não tem limite de tempo entre a vida doméstica e a escolar.

Nestas condições, os(as) professores(as) [...] tiveram que arcar com a aquisição dos equipamentos de trabalho, destinando quantia significativa do próprio salário para a aquisição de planos de dados de internet e compra de dispositivos.” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 44), demonstrando o caráter exaustivo do trabalho docente nesse período que se arrasta desde o ano de 2020, acrescido da noção de que, por estarem em casa desempenhando o *homeoffice*⁴, professores(as) não estariam sobrecarregados, mas, na contramão dessa visão, como veremos nos relatos dos professores entrevistados neste estudo um gradativo aumento da demanda laboral, bem como dificuldades em exercer sus funções diante de uma estrutura de ensino precária e sem as condições necessárias.

Entre as transformações, intencionais ou não no/do cotidiano escolar nesse período, observa-se que as condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades escolares são precarizadas, não provendo os recursos financeiros e tecnológicos a professores(as) e alunos necessários, tendo em vista que a flexibilização do ano letivo realizado em detrimento do isolamento social apresenta a noção de que as práticas docentes dos sujeitos que constroem a realidade escolar não podem parar, mas que o ambiente doméstico não é de responsabilidade

⁴ Do inglês, a tradução literal refere-se ao trabalho desenvolvido em casa, desempenhado por vias digitais a distância, sem a necessidade de estabelecimentos comerciais.

dos órgãos administrativos e legisladores da Educação e que, assim, os professores e professoras não precisam de estruturas mais elaboradas.

De forma literal, os muitos elementos que se embricam no trabalho docente foram transformados, de uma forma ou de outra, dentro do contexto pandêmico, os currículos foram flexibilizados, os conteúdos adaptados e novas formas de dar aula tiveram que ser (re)inventadas. Na contramão desse processo de reconfiguração do cotidiano escolar e do trabalho docente, os desgastes da profissão são sentidos em pouco tempo diante da intensificação do trabalho, mas, além disso, da continuidade da responsabilidade em trazer resultados quantitativos em avaliações de larga escala que não deixaram de ser aplicadas, apesar do cenário de suspensão das atividades presenciais.

Nesse viés de pensamento, o que fica claro é que reestruturação do trabalho dos docentes e do cotidiano das escolas públicas brasileiras, em destaque as escolas acreanas, se dá de forma improvisada, sem grandes planejamentos nem pelos órgãos locais, nem pelas autoridades competentes maiores, tal como nos dizem Lima e Castro (2020) quanto à [...] “inoperância técnica e política do Ministério da Educação em articular e mobilizar os sistemas estaduais e municipais de educação” [...] (p. 40). Nesta perspectiva, observamos significativos obstáculos quanto ao desenvolvimento do ensino remoto, considerando que a utilização das ferramentas tecnológicas traz, tanto para professores, alunos e pais, incertezas, inseguranças e medos diante de um cenário caótico, de risco de vida para todos e interfere no cotidiano até então habitual.

É mister ressaltar que, diante de um cenário pandêmico, a reconfiguração do cotidiano e das práticas docentes, mesmo que necessária, fora empregada de maneira análoga ao ensino ofertado pela EAD, reforçando o movimento de degradação da profissão docente e do trabalho escolar, em que as instituições educacionais estão constantemente inundadas pelas noções capitalistas, vendo a Educação como uma forma viável para dar seguimento aos empreendimentos comerciais de verdadeiros quarteis educacionais.

Por outro lado, defendemos ainda que a reconfiguração do cotidiano e do trabalho docente é uma ação necessária, considerando a emergência em suspender as atividades escolares em um cenário de grande vulnerabilidade em todos os setores da sociedade, mas em especial no educacional. Neste sentido, concordamos que as tomadas de decisão por parte do MEC e CNE se fundamentam nas necessidades engendradas em um quadro de transformações que estão em plano macro que supera as intencionalidades para com os direcionamentos das políticas, financiamentos e gerenciamentos da Educação.

Não obstante, o processo de reconfiguração do cotidiano escolar se alinha ao movimento anterior de reformas educacionais, expressado em última estância pela BNCC, caracterizada pela íntima relação com a lógica empresarial e baseada na noção de competências e habilidades dentro do processo de escolarização de crianças e jovens, assim, mascarando os interesses mercadológicos e negando as desigualdades sociais e educacionais, reforçadas de maneira intensa com a pandemia do Covid-19. Do ponto de vista crítico, inere-se que o uso de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais dão continuidade aos movimentos de controle exercido sobre as atividades escolares, ainda que por meios virtuais, tendo em vista que os(as) professores(as) devem atender as demandas impostas as escolas, e “a esses fatores se agregam o clima doméstico, marcado por sobrecarga com a rotina de trabalhos do lar, cuidados com os filhos e idosos e falta de estrutura e espaço adequado para a realização das aulas remotas e estudo.” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 44).

Nessa altura, chegamos a outra questão importante no que se refere ao cumprimento de avaliações externas exigidas pelos sistemas públicos de Educação e os órgãos reguladores que definem suas políticas e as concepções teóricas fundantes de seus documentos, tendo por objetivo a padronização da cultura escolar através da regulação e interferência nas formas de organização pedagógica impressa por grupos empresariais e governos despreocupados com Educação pública (OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2014).). Tendo cautela para não realizar desvios em nosso foco de pesquisa, além de saltos quanto aos acontecimentos dos fatos relacionados ao contexto tratado, ressaltamos aqui que o ensino remoto enquanto modalidade de ensino para dar continuidade as atividades escolares se apresenta enquanto uma forma de controle do trabalho doente, das práticas diárias para com a seleção de conteúdos contextualizados aos cotidianos vivenciados na realidade de cada aluno, uma forma ainda de manter a vigilância sobre a prática educativa, impedindo a constituição de currículos do cotidiano, da (re)invenção das *políticaspráticas* curriculares de sujeitos *pensantespraticantes* que estão inseridos nesse contexto, o cenário de pandemia do Covid-19.

Muito embora a força política e econômica nos sistemas escolares não seja novidade, a questão da comercialização no âmbito educacional ganhou mais força devido ao uso ostensivo de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades escolares, além da oferta de planejamentos de aulas prontos alinhados aos enquadramentos apresentados na BNCC, administração escolar realizada como se fosse empresas e tantas outras formas de interferir no cotidiano escolar. O controle realizado sobre as atividades escolares e do trabalho do professor se voltam, então, para atender as demandas de mão de obra do mercado de

trabalho, buscando sempre números quantitativos para apresentar em *rankings* de melhores alunos, professores e instituições de ensino, em que vemos a avaliação externa e as políticas de responsabilização sendo utilizadas para esse controle (FREITAS, 2014; OLIVEIRA, 2010).

Exatamente nessa estreita, infere-se que a regulação das políticas de financiamento e planejamento da Educação, em detrimento dos interesses neoliberais, permite constantes crises no setor educacional, assim, concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2020) quanto a questão da crise enfrentada pelo mundo:

A normalidade da exceção. A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro – o mundo tem vivido em permanente estado de crise. (SANTOS, 2020, p. 45).

Essa especificidade da Educação no contexto pandêmico do Covid-19 também se repete em outros setores da sociedade, porém aqui apontamos como uma crise mais grave quando falamos da questão do processo formativo escolar de milhares de crianças e jovens, [...] “por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” [...] (SANTOS, 2020, p. 46). O trabalho educativo passa corresponder, em especial nesse cenário como, como forma de atender a interesses particulares, submete as práticas de professores(as) a uma perspectiva de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, reforçando, como já apontado em outras passagens desse estudo os processos de desvalorização e proletarianização da profissão docente e do trabalho escolar.

A questão recorrente da reconfiguração do cotidiano escolar nesse contexto de pandemia nos leva a refletir quanto ao processo de complexificação e diversificação do trabalho docente, o que significa dizer que os(as) professores(as) passaram a empregar estratégias diversas nesse novo cenário educacional, tendo que desenvolver suas práticas através de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, construindo novas políticas práticas a ação curricular, da transformação de conhecimentos mais complexos para de melhor entendimento aos seus educandos. Em meio a todo esse processo de reconfiguração do cotidiano, enquanto sujeitos *pensantespraticantes* que são, devem dar continuidade com o planejamento, execução de projetos, leituras, pesquisas, preparação de aulas, atividades e

instrumentos de avaliação interna, tudo em meio a um cenário caótico e de grande incerteza da vida.

Assim, com o duplo caráter do trabalho educativo, sendo a jornada formativa de crianças e jovens e ainda responsável pela formação de sujeitos preparados para o mercado de trabalho e vida pública, o trabalho dos (as) professores(as) está sobrecarregado pelas responsabilidades que teve de assumir ao longo do tempo, principalmente em correspondência as interferências neoliberais, como infere-se a seguir:

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista (DUARTE, 2014, p. 38)

Por conseguinte, a viabilização das aulas remotas no contexto pandêmico perpassa por esses elementos já debatidos anteriormente e que se vinculam com o processo de reconfiguração do cotidiano escolar, interferência nas práticas de (re)invenção do currículo e demais ações no interior do trabalho docente, inundadas com as perspectivas capitalistas e orientações das teorias administrativas, tal como nos indica Lopes (2018):

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23).

Destarte, o trabalho educativo, em especial no cenário de pandemia do Covid-19, se encontra em reconfiguração a partir das noções modelos gerencialistas, muito embora esse processo se dê a partir da ação de sujeitos *pensantespraticantes* que se negam a agir de maneira despolitizada em suas ações diárias, momento ao qual vemos a construção de efetivas *políticaspráticas*, o que Gonçalves (2018) nos diz como bricolagens necessárias para trabalho docente, tendo a mútua relação entre professor, aluno e currículo como base para a construção de conhecimentos contextualizados. Retornando a questão da reconfiguração, destaca-se os mais mecanismos de intervenção da organização no/do trabalho docente, em que

conglomerados industriais que atuam na Educação definem os exames nacionais, projetos de avaliação, pospostas curriculares e as concepções teóricas a que todos esses elementos de reconfiguração do cotidiano escolar se alinham.

O que vemos diante de nossos olhos diz respeito ao interesse a manutenção do *status quo* por parte dos grupos que atuam no cenário educacional e influenciam o currículo nacional, e que, em um contexto pandêmico, a reestruturação das atividades escolares como resultado de políticas públicas que visam transformações no cotidiano escolar, estão intrinsecamente ligadas ao processo de (re)invenção dos conhecimentos que se constituem no chão da escola. Consoante a esse movimento, a flexibilização realizada no currículo e conteúdos para se ajustar ao ensino remoto atende ao objetivo de reestruturação da ida escolar antes mesmo da pandemia ser decretada, imprimindo uma noção de que o caráter inadiável da inserção de insumos tecnológicos na Educação, como Contin e Pinto (XXX) assinalam a seguir:

[...] a internet traz uma nova realidade para a prática docente. Ao revolucionar as esferas de nossa sociedade, a Educação não tem como se blindar deste novo contexto no qual a interatividade e a facilidade na comunicação atingiram o nível mais alto de nossa história até o presente. (CONTIN; PINTO, p. 189).

Diante da pandemia do novo coronavírus, voltamos então a questão do esvaziando do currículo, considerando que a realização de atividades escolares não presenciais da rede pública de ensino reforça o argumento comercial de que a Educação pode ser desenvolvida pelos meios virtuais tal como acontece em cursos de graduação a distância ofertados pelo setor privado, o que corrobora com o discurso dos reformadores empresariais da Educação de que o ensino público é ineficaz e altamente dispendioso para os cofres públicos, pois, como nos evidenciam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) ao destacarem as políticas educacionais e os elementos das políticas neoliberais em uma organização em fora de rede para controlar todo o sistema de ensino:

[...] a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração políticopedagógica pública, p.ex.) (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 103).

O que pretendemos demonstrar nessa análise é que o cenário pandêmico trouxe implicações que, embora ainda não se possa medir seus impactos para a Educação, influenciam no processo de reconfiguração do cotidiano escolar e do currículo que nele se constrói pelas ações de professores(as), apesar de se desenvolver em um cenário totalmente diferente. Nesse cenário, os professores(as) se vêem obrigados a desenvolver atividades que até então não estavam habituados, tão pouco tinham formação adequada para tal, sem familiaridade com os dispositivos tecnológicos, com prescrições de órgãos que desconhecem a realidade escolar e do ambiente em que se desenvolvem as atividades não presenciais.

A esse processo Lima e Castro (2020) caracterizam como um [...] “processo permeado por incertezas, inseguranças e medos[...]” (p. 44), tendo em vista que além de um cenário de risco para a vida, os(as) professores(as) enfrentam desafios para execução de suas funções, necessitando de formações para o desenvolvimento do trabalho remoto, tanto no ensino superior, mas principalmente para a rede pública de ensino. Desse modo, a pandemia vem pra reforçar o contexto anterior de contradição quanto a reprodução desigualdades, maximizando os antigos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, onde as escolas da rede pública de ensino não estavam preparadas para a implementação do ensino remoto, por isso mesmo o apagão que destacamos anteriormente acontece.

Retomando os textos das orientações publicadas, tanto pelo CEE quanto pela SEE/AC, no sentido local, direcionando medidas para a introdução de tecnologias no âmbito educacional para promover o ensino remoto, veremos que existe uma lacuna entre os textos publicados oficialmente pelos gabinetes de órgãos que se mantem castelados e distantes da realidade educacional de professores e alunos. Nessa realidade constata-se que as condições estruturais adequadas para a realização das aulas remotas são mínimas ou ausentes, sendo necessário desde um planejamento de formação de professores até mesmo de fornecimento de equipamentos como notebooks e pagamento de pacotes de internet aos professores, tal como a Universidade Federal do Acre realizou como os universitários com maior necessidade durante parte do ano de 2020 e 2021.

Imerso na responsabilidade de organização da casa e da família, um desafio maior para mulheres, o professorado se vê diante de novas demandas, enfrentado um período atípico de quarentena que dificulta não apenas o contato humano, mas também as práticas de tecitura do cotidiano enquanto uma ação consciente de sujeitos que no seu fazer diário constroem as redes de conhecimento e também *políticaspráticas* de currículo enquanto instrumento real de

organização da vida escolar. A reconfiguração no cotidiano que este momento histórico trouxe para a Educação se traduz como um fator que agudiza os problemas já existentes, resultando na desvalorização das condições da atividade laboral dos professores, bem como no acirramento do processo de sobrecarga com a rotina dessas atividades, ocasionando em problemas físicos e psicológicos, como a *síndrome de Bournout*⁵.

A adoção improvisada do ensino remoto, pautada nos princípios mercadológicos e dando maior ênfase para a introdução de tecnologias durante o trabalho docente, atuam não apenas na reconfiguração do cotidiano e nas práticas cotidianas de professores e professoras, mas segue mudando a lógica de funcionamento da vida escolar e dos sistemas de ensino da rede pública, básica e superior. No contexto de desafios enfrentados pelos professores identifica-se não apenas a questão da familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e seus mais variados tipos, mas, além disso, as condições externas ao próprio trabalho docente, influenciados pelos barulhos pela vizinhança, de trânsito ou internos do ambiente doméstico.

Como analisaremos em passagens mais adiante desse texto, para as aulas remotas exige-se novas tecnologias e metodologias de ensino, táticas e estratégias dos professores que lhes permitam não apenas dar seguimento ao seu trabalho e atender as exigências de sistemas de avaliação em larga escala, provas, Enem e demais formas de avaliação dos resultados da vida escolar dos alunos. Assim, o ensino remoto vem reforçar a intensificação do trabalho de professores e professoras, em especial da rede pública de ensino, pautados na noção de performidade, visando a qualificação e aumento do desempenho de seu trabalho, mas que, em contrapartida provocam a perda de autonomia e com o controle sobre o seu trabalho, e que em um cenário pandêmico os meios de controle, desgaste e mudança realizam regulações, avaliações, comparações dos professores e professoras, alunos gestores e das instituições em *rankings* (OLIVEIRA, 2004).

A flexibilização que o cenário de pandemia no trouxe percebe-se a noção de performidade em destaque, considerando a habilidade exigida com as tecnologias e equipamentos, bem como com a própria seleção de conteúdos e materiais para as aulas remotas, deixando “dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer

⁵ Na tradução literal, “burn” significa “queima”, enquanto “out” quer dizer “exterior”, o que significa dizer que essa síndrome diz respeito ao ambiente de trabalho, ou seja, o esgotamento causado pelas atividades laborais a ponto de causar mal-estar, desânimo, cansaço dentre outros sintomas.

comparação e exigência a desempenharem têm de ser cuidada com interesse e eficiência. (BALL, 2002, p.10)

Nesse sentido, evidenciamos que a tentativa de adaptar as atividades escolares à EaD possibilita que a reestruturação do trabalho docente no período de pandemia do Covid-19 aja como forma de manutenção do processo de exclusão que as desigualdades sociais promovem, considerando que a rede pública de ensino não possui condições estruturais necessárias para dar respostas rápidas a esse momento histórico, levando em conta ainda as tantas interferências já abordadas no decorrer desse estudo, assim, as demonstrações de produtividade ou resultado no que Ball (2002) denomina de “momentos de inspeção” (p. 37) não é possível nesse contexto, apesar de se exigir tanto dos professores para atender o os níveis de IDEB desejados pelos gestores.

No ano de 2021, por exemplo, iniciou o que chamamos de hibridismo, uma tentativa por parte do governo de voltar parcialmente as atividades presenciais nas escolas com a mesclagem entre o ensino remoto e o ensino comum, tendo em vista o avanço no processo de vacinação da população e considerável redução dos números de infecção pelo Corona vírus, possibilitando o retorno de algumas atividades em alguns setores com as devidas orientações. Tal fato repercute diretamente sobre o trabalho docente, mais uma vez reconfigurado e tendo que adaptar as práticas dos professores e professoras, além do próprio currículo que se constitui perante esse processo de (re)invenção do cotidiano.

No Acre, em específico, com a autorização do retorno das aulas presenciais na rede pública e privada do estado pelo decreto Nº 7.225 a partir do dia 16 de novembro do ano de 2020, apontamos que o retorno às aulas presenciais não foi adotado por todas as regiões, haja visto que as classificações de níveis de atenção quanto aos números de casos confirmados de infecção pelo Corona vírus mantinham a limitação de aglomerados e delimitavam ainda a possibilidade de retorno a depender da realidade de cada contexto, variando entre as bandeiras vermelha, laranja, amarela e verde.

Ao nos referirmos ao retorno as aulas no ano de 2020, vale lembrar que sua efetivação só se tornou possível no ano seguinte, tendo em vista que as aulas aconteciam então somente via ensino remoto, com o supracitado decreto, o governo do estado, mediante análise do cenário epidemiológico realiza tentativas seguidas de retorno as aulas presenciais, mas considerando o cenário pandêmico

públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em razão da pandemia da Covid-19.

Art. 2º As normas gerais tratadas neste Decreto se aplicam a todos os sistemas de ensino que possuam autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e replanejamento curricular para as instituições a eles vinculadas quando da definição do retorno gradual às aulas, de acordo com as autoridades sanitárias locais, em razão da pandemia da COVID-19.

Parágrafo único. As disposições deste Decreto ficam recomendadas, no que couber, às instituições públicas federais de ensino. (ACRE, 2020).

É importante salientar que, ao primeiro olhar deste decreto, podemos apontar que no Estado do Acre, as aulas e demais atividades presenciais levariam em consideração o exercício durante os meses de suspensão de todas as atividades escolares, muito embora sem fins de avaliação, uma vez que a flexibilização deu-se também nos quesitos da organização do trabalho docente como um todo.

Segundo o que prescreve o decreto referido acima, as aulas e demais atividades presenciais teriam seu retorno mediados pelas instituições de ensino a partir das Secretarias Estaduais de Educação, tendo como ponto de partida a indicação de se seguir etapas e dividir as turmas, mas sem evidenciar como os professores deveriam lidar com as questões curriculares, preocupados não apenas com as questões de saúde, mas também na própria forma de realizar o trabalho docente. Assim temos prescrito o seguinte texto:

§ 1º Em todas as fases, deverão ser adotadas as seguintes políticas administrativas obrigatórias:

I - definir calendário alternado em dias ou turnos, para atendimento presencial dos estudantes, em grupos, respeitado o distanciamento de 1,5 m (um metro e meio) entre carteiras, em todas as direções (anterior, posterior e laterais);

II - manter estudantes e professores em pequenos grupos fixos que não se misturem, também conhecidos como “bolhas”, “cápsulas”, “círculos, e “esquadrões seguros”, através de critérios pré-estabelecidos no plano de retomada, conforme resolução 209/2020 do Conselho Estadual de Educação, ou Conselhos Municipais de Educação;

III - escalonar os intervalos; o uso dos banheiros; os horários de merenda; o início e o término das aulas;

IV - ter profissionais capacitados em treinamento ofertado pelas vigilâncias sanitárias municipais, com apoio da Vigilância em Saúde Estadual, para implantação dos protocolos sanitários nos estabelecimentos, conforme cronograma a ser divulgado pelas respectivas secretarias de saúde.

O que percebemos com esse texto oficial está relacionado com a reconfiguração do cotidiano escolar, tendo em vista que a pandemia exigiu um reordenamento da organização do trabalho docente e todo o setor educacional, seja em seus ambientes, seja nos modos de fazê-lo acontecer. Neste aspecto, o Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais no Contexto do Novo Coronavírus anexado ao Decreto Nº 7.225 de 16 de

novembro de 2020 indica a necessidade de se articular as instituições para o processo de flexibilização das práticas docentes e consequente das práticas curriculares, além de todo o ambiente escolar:

Considerando esse cenário, a integração e articulação das redes de ensino e de saúde, por meio da junção das ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às das Redes básicas de ensino, de forma a ampliar seu alcance e impacto nos estudantes e suas famílias, deve otimizar a utilização dos espaços, dos equipamentos e dos recursos disponíveis para as atividades escolares.

O processo de flexibilização do distanciamento social e a reabertura dos estabelecimentos impele que as escolas estejam preparadas para prevenir a transmissão do Sars-CoV-2, pois, juntamente com os serviços de saúde, as escolas cumprem importante papel na redução da propagação de doenças, ao proporcionar ambientes de aprendizado seguros e saudáveis.

Outro ponto extremamente importante para a reabertura das escolas pós-pandemia é o de sanitização. Para barrar a proliferação desse agente patológico na escola, o ambiente precisa ter seus espaços reorganizados e os intervalos precisam passar por adaptações para que sejam evitadas aglomerações, além de haver restrição de visitas e estabelecimento de diretrizes de limpeza e higiene muito rígidas e claras.

É importante ressaltar a diferença entre o Protocolo Sanitário e a Estratégia de autorização e retomada das aulas:

- A Estratégia de retorno às aulas na rede pública e privada estadual está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre do Comitê Acre sem Covid-19.
- Cabe à Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Acre a elaboração e a atualização do “Protocolo Sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19”;

É importante ainda que o tema da Covid-19 seja incluído no planejamento das aulas, sendo trabalhado em conjunto com as ações de promoção da saúde e recomendações do Ministério da Saúde e integradas com as disciplinas escolares, como forma de agregar ao aprendizado. (ACRE, 2020)

Colocadas as diferenças entre as ações de instituição nesse processo de reconfiguração do cotidiano escolar, apontamos ainda que o Decreto Nº 7.225 sofreu modificações em seu conteúdo através dos Decretos nº 7.395, de 04 de Dezembro de 2020; 8.146, de 28 de Fevereiro de 2021; 8.197, de 02 de Março de 2021; 10.184, de 30 de Setembro de 2021; 10.785, de 14 de Dezembro de 2021, em que foram realizadas mudanças no sentido de atender ao contexto pandêmico vivido, em que se busca o retomo as atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino. No entanto, nos ateremos principalmente nas últimas alterações realizadas a partir do Decreto Nº 10184 de 30 de setembro 2021 e do.

Nesse processo de construção de novos contextos para a atuação de professores e professoras, o governo do estado por intermédio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Acre – SEE/AC indica para o retorno das aulas presenciais de forma gradual e híbrida seria iniciado a partir do dia 4 de outubro do ano de 2021, após mais de um ano de

suspensão das atividades presenciais, através do Decreto Nº 10.184 de 30 de setembro de 2021, apontando em seu texto que:

Altera o Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. (ACRE, 2021)

Dessa forma, organizado na Educação Básica 1º, 5º, 6º, e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio com alternância semanal entre os grupos de alunos, colocando que em turmas com mais de 25 alunos, as instituições escolares organizarão grupos com 50% dos estudantes para esse primeiro momento, já nas séries iniciais do Ensino Fundamental a alternância se dará de forma diária (ACRE, 2021).

As datas de retorno e alternância entre os grupos do 2º, 3º, 4º 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio acontecerá em de novembro, no dia 3. Assim, como indicam os incisos a seguir, a organização da retomada das aulas e demais atividades presenciais se dará por fases e de acordo com a realidade quanto ao Covid-19 e suas possibilidades:

§ 1º-A A capacidade máxima por sala de aula definida no inciso V do § 1º não se aplica à educação do campo e à educação indígena, as quais poderão retomar com 100% (cem por cento) do total de alunos, independentemente da fase.

§ 1º-B Mediante análise do cenário epidemiológico, a capacidade máxima de que trata alínea "b" do inciso V do § 1º poderá ser ampliada para 100% (cem por cento) do total de alunos, a critério do Conselho Estadual de Educação para as instituições e unidades de ensino privadas, e das secretarias de educação estadual e municipais no âmbito das respectivas redes públicas de ensino, ouvido previamente, em todos os casos, o Comitê de Acompanhamento Especial da Covid-19. (ACRE, 2021)

Considerados os aspectos legais, ainda se percebe uma desconexão entre o que se propõe oficialmente e a realidade das escolas, tendo em vista que a prescrição textual dos decretos ainda se mantem distantes do ambiente escolar, desconhecendo suas condições físicas e humanas. Nessa mesma direção, vemos que a Educação em âmbito local busca pela realização de atividades presenciais durante a pandemia como forma de amenizar os efeitos deixados pela perda do nível de desempenho nas avaliações nacionais como Enem e Prova Brasil para diagnóstico do sucesso escolar dos alunos, exigindo de professores e professoras o domínio de técnicas para atuarem na articulação entre o modelo remoto e híbrido, com formações especializações dos profissionais docentes para ter habilidade com powerpoint,

ferramentas de digitação de textos, *Google Classroom* para postagens de atividades e tantos outros meios digitais utilizados.

Na sequência, em 20 de dezembro de 2021 foi publicado no DOE o Decreto Nº 10.785 de 14 de dezembro de 2021 que:

Altera o Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. (ACRE, 2021).

Seguindo as orientações do referido decreto, as instituições de ensino deveriam seguir as medidas sanitárias durante todo o período da pandemia da COVID-19, realizando alterações nas prescrições do Decreto 7.225 de 2020, especialmente no tocante ao Protocolo Sanitário Escolar em cenário de pandemia por doença respiratória viral, estabelecendo medidas de distanciamento nos ambientes escolares durante a retomada das atividades presenciais, decretando que:

Art. 1º O Anexo I do Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, passa a vigorar na forma do Anexo I deste Decreto.

Art. 2º Ficam revogados os seguintes dispositivos do Decreto nº 7.225, de 2020:

I – o inciso II do caput do art. 10;

II – o Anexo II. (ACRE, 2021)

Assim, o presente decreto altera as formas de organização do retorno presencial as escolas de maneira presencial. Dizendo de outro modo, todo o Protocolo Sanitário Escolar em cenário de pandemia passa a levar em conta a situação de vacinação das crianças e jovens quando o Ministério da Saúde aprovou a liberação do uso da vacina Pfizer, bem como a flexibilização de algumas medidas quanto ao distanciamento social e práticas educativas, mas ainda reforçado outras como necessárias:

[...] Sempre que possível, as atividades de integração entre turmas, pais, reuniões e eventos escolares, seminários e competições diversas devem ser realizadas em ambiente ao ar livre, pátios ou quadras; Todos devem usar máscara dentro da instituição de ensino, no transporte escolar e em todo o percurso de casa até a instituição de ensino, quando não utilizar transporte privativo. se algum colaborador apresentar sintomas da covid-19 deverá ser substituído e dispensado da obrigação de trabalhar, aos primeiros sinais ou sintomas; utilização de viseira transparente para os profissionais que atuam com alunos surdos e, se possível, viseira para estes alunos, pois muitos alunos surdos fazem leitura labial, ou se comunicam em libras; orientar os trabalhadores a executarem a troca da máscara a cada 3 horas ou quando estiver úmida, devendo proceder à retirada correta (pegando pelas hastes sem tocar a parte

frontal), acondicioná-la em um saco de papel ou saco plástico, fazendo sempre a higienização das mãos antes e após a retirada da máscara [...] (ACRE, 2021 s/p).

Na esteira das transformações impostas aos hábitos e formas de construção do conhecimento prático no cotidiano escolar podemos destacar que os padrões já anteriormente consolidados não serão os mesmos, modificando a forma de conceber a Educação e suas finalidades, e se firmando nas alternativas criadas e na superação das dificuldades enfrentadas para dar sequência as práticas educativas e a trajetória escolar de milhares de crianças e jovens (GATTI, 2020). Assim, amparados em parte pelas orientações dos textos oficiais publicados tanto pelo governo local quanto pelo central, os (as) professores(as) se utiliza de estratégias que os permitam construir o currículo a partir do seu próprio fazer pedagógico, tecendo as redes de conhecimento e as *políticaspráticas* já então abordadas, considerando que estes são sujeitos conscientes de suas ações, não meros sujeitos passivos e responsáveis pela transmissão neutra de conteúdos e produção de resultados em exames.

O sistema educacional no Estado do Acre passou por dificuldades até encontrar um ponto de maior equilíbrio para o ensino remoto, apesar das vídeos aulas na tv, áudio aulas pelo rádio, atividades impressas disponibilizadas pelas instituições escolares para os estudantes que não possuíam acesso as outras formas do ensino remoto, a rede pública de ensino sente os duros impactos das transformações no cotidiano, na vida escolar como um todo, com adaptação de materiais didáticos e flexibilização curricular em detrimento das definições políticas empregadas pelos órgãos oficiais para solucionar e enfrentar as dificuldades da situação que enfrentamos no cenário pandêmico.

A situação agrava-se ainda mais quando notamos que a flexibilização curricular e as medidas tomadas para o ensino remoto em grande parte estão intrinsecamente baseadas nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade diante da reconfiguração do cotidiano trazida com cenário atual posto para a Educação, possibilitando que as políticas neoliberais sejam implementadas e alinhe o currículo e o trabalho docente sob a lógica do capital, padronizando suas concepções teóricas e ordenando o Estado sob uma condição mínima de atuação em detrimento dos interesses particulares de grupos empresariais reformadores.

Inseridas no cotidiano da realidade de professores e alunos, as atividades escolares não presenciais adequadas e adaptadas ao ambiente virtual acaba se tornando mais uma atividade diária e com um caráter complementar às atividades domésticas, tendo em vista que limites visíveis não são delimitados nas práticas pedagógicas no modelo de ensino remoto, momento

em que vemos a carga horária de trabalho dos professores se diluindo junto aos fazeres domésticos já que não está delimitada de acordo com as atividades presenciais, assim como nos indicam Lima e Castro (2020) ao realizar um estudo quanto a atuação de professoras da rede pública de ensino:

[...] que executam atividades ao longo de todo o dia, em uma dinâmica que envolve atender pais que enviam mensagens a todo momento, inclusive, à noite e nos finais de semana. Também, têm que atender gestores (diretor da escola e coordenadores pedagógicos) que exigem o cumprimento de um cronograma e planejamento anteriormente pensado para uma escola presencial. (LIMA; CASTRO, 2020, p. 45)

Evidencia-se nesse cenário de atuação de professores e professoras que a pandemia do Covid-19 não apenas atuou na reconfiguração das práticas educativas, flexibilizando o currículo e transformando o cotidiano escolar, mas ainda colocando os profissionais docentes em condições de extrema intensificação de seu trabalho, corroborando com o processo de auto-intensificação a que professores(as) passam para dar conta de todas as demandas a eles(as) impostas nesse contexto, se submetendo a formações continuadas, cursos preparatórios para lidar com as ferramentas e plataformas digitais.

Na conjuntura atual de reestruturação do cotidiano escolar veremos o acirramento da transformação da Educação em mercadoria passando por interferências das mais variadas formas, como já destacamos anteriormente. A pandemia do Covid-19 escancarou os processos de desprofissionalização e precarização das condições de trabalho de professores e professoras que passaram atuar no chamado *home-office*, além de acarretar na exaustão e adoecimento de professores diante do contexto pandêmico, uma vez que os limites entre o pessoal e o profissional são tênues, influenciando no sentimento de mal-estar docente a que foram submetidos e no desânimo com a profissão diante da realidade de desvalorização, precarização, e intensificação de seu trabalho.

3 RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR NO COTIDIANO ESCOLAR

Diante do cenário pandêmico, as atividades escolares que passaram por uma intensa transformação são expressão de um movimento que coloca a Educação como objeto de possível comercialização dentro dos grupos empresariais que atuam no sistema educacional, em especial a partir do desenvolvimento das atividades escolares através de plataformas e dispositivos digitais em meio ao caos que se instalou na área da Educação pública.

O apagão educacional em que foi submetido a Educação pública devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 reconfigurou o cotidiano escolar e a prática curricular dos professores em detrimento do ensino remoto emergencial, a modalidade de ensino que se apresenta como uma forma de dar continuidade não apenas ao ano letivo que estava em curso, como também as próprias práticas escolares.

Tanto a Educação básica como a superior passaram pelo processo de reconfiguração no currículo aplicado em seus cotidianos, mas a rede pública de ensino na Educação Básica estava sentindo os impactos mais profundos das transformações causadas pela pandemia do novo corona vírus, deixando professores e toda a equipe escolar sob a responsabilidade de atender as exigências em um curto espaço de tempo e sem condições físicas e financeiras adequadas para tal, constatando-se a influência das políticas de reestruturação educativas que as noções neoliberais trazem ao articular o mundo capitalista a Educação.

Várias medidas e orientações nesse período de pandemia que atravessamos foram tomadas tanto do Ministério da Educação como pelo Conselho Nacional de Educação, colocado em prática através das secretarias locais, coordenando e apoiando o processo de reconfiguração curricular e do cotidiano escolar. O Conselho Nacional de Educação publicou o parecer 19/2020, em que o processo de reestruturação da vida escolar a partir do currículo passa a ser entendido como uma “revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar e 2020-2021.” (CNE, 2020. p. 23).

Consoante a esse movimento, o processo de reconfiguração curricular tem base nas noções da BNCC, que alinham suas concepções a partir da priorização de conhecimentos, habilidades e competências que as diretrizes nacionais definem enquanto modo de organização da vida escolar e do modo de fazer docente. Diante do ensino remoto ou mesmo no sistema híbrido veremos a mudança quanto o modo do funcionamento de escolas, em especial na rede pública de ensino, e definição de seus próprios currículos, passando a alinhar a prioridade de conhecimentos voltadas as avaliações em larga escala a que a Educação é submetida, haja visto que no ano de 2021 o Enem e demais formas avaliativas da trajetória escolar de jovens e crianças não deixaram de ser empregadas, apesar do período de desafios impostos pela pandemia, além de desigualdades sociais e a dificuldade de acesso a equipamentos que a maior das famílias apresentam.

Em que pese, há de se defender a necessidade de não realização de atividades presenciais na educação básica, levando em conta as medidas de isolamento social impostas

pela situação caótica da pandemia. Na contramão de nosso argumento, apontamos que as medidas e orientações tomadas pelo MEC, CNE, CEE e SEEs para a Educação básica quanto à reorganização dos calendários escolares e o replanejamento curricular nesse cenário não condizem com a realidade e que se inserem as escolas e seus respectivos sujeitos *pensantespraticantes*, tendo em vista a flexibilização curricular, diminuição da carga horária do ano letivo, seleção de conteúdos específicos votados as avaliações eternas e demais ações não garantem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem .

Muito embora a “[...] seleção de conteúdos permite certa flexibilidade para se adequar as propostas pedagógicas ao perfil de cada grupo, considerando a região, a cultura, a faixa etária [...]” (MENDES, 2020, p. 100), o que defendemos aqui é que o processo de flexibilização realizado durante a pandemia tem outros objetivos, buscando um replanejamento baseado em pré-requisitos relacionados a conteúdos em detrimento de avaliações externas, tentando cumprir as exigências de uma carga horária mínima para o ano letivo e um continuum curricular 2020-2021⁶.

O primeiro passo da reconfiguração do currículo parte da transformação que o cotidiano sofreu com o cenário pandêmico, já que, como mencionado em outras passagens as práticas educativas de professores e professoras tiveram de ser adaptadas para o ambiente virtual, em que a utilização das ferramentas tecnológicas exige uma menor densidade de conteúdos, novos métodos para se realizar as práticas educativas e abordagens dos conteúdos, formas avaliativas diferentes, além de flexibilizar o currículo enquanto norteador de uma formação mais ampla e humanista, passando a priorizar certos conhecimentos, selecionado este ou aquele conteúdo.

A concepção hegemônica de competências trazida ainda pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC é reforçada com o cenário pandêmico, tendo em vista que as ações educativas nesse contexto em grande parte visam atender o cumprimento dos objetivos de aprendizagem que ela mesmo define, reforçando o esvaziamento do currículo alinhado a ao setor privado. Neste sentido, o Parecer 19/2020 do CNE orienta que os sistemas de ensino deem seguimento ao trabalho educativo para evitar o aumento de alunos retidos no final do ano letivo de 2020, assim como no de 2021, enquanto durar o ensino remoto:

⁶ Orientado pelo Parecer 19/2020 do CNE, o continuum curricular 2020-2021 diz respeito ao alinhamento junto a BNCC para o cumprimento de objetivos de aprendizagem previstos em seu texto oficial, o que significa dizer que o planejamento para o ano letivo de 2021 deve levar em conta os objetivos de aprendizagem que não foram possíveis de cumprir no ano de 2020, principalmente devido ao cenário pandêmico, articulado como um bloco único para suprir as defasagens encontradas nas trajetórias escolares dos estudantes.

o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior”. (CNE, 2020, p. 100).

Assim, as realidades concretas em que se encontram os professores e alunos são permeadas por transformações, em que as desigualdades educacionais acarretadas com esse processo de reconfiguração frutos das políticas neoliberais transformam as rotinas escolares, ocasionando em dificuldades na tecitura de práticas curriculares que produzam conhecimentos reais e concretos no cotidiano, uma vez que as *bricolagens* necessárias para o exercício do processo de escolarização criadas pelos docentes durante a ausência das aulas presenciais ficam estagnadas, considerando que o ensino remoto orientado pelos órgãos oficiais se alinha que ao setor privado e seu controle exercido sobre a Educação.

No contexto pandêmico, o desenvolvimento das atividades escolares se dá de forma adaptada e paralela a EAD através dos dispositivos eletrônicos e a rede digital, em que as ações cotidianas dos docentes nesse também expressam as *políticaspráticas* que produzem as noções a respeito de currículo posto em prática por eles em seu fazer pedagógico, legitimando e construindo conhecimentos em seu dia a dia (GONÇALVES, 2018). Assim, pode-se inferir que o processo de distorções e perdas provocados com a reconfiguração curricular e do cotidiano escolar assume um papel estratégico ao passo que os órgãos oficiais tomam iniciativas que orientam para um planejamento pedagógico focado apenas na priorização de aprendizagens, ou seja, na seleção deste ou daquele conteúdo.

Nessa perspectiva, veremos que o processo de reconfiguração de todo o sistema educacional brasileiro trazido pelo cenário pandêmico está pautado em um “currículo de transição” (CNE, 2020), tendo em vista a insistência no argumento de que as atividades pedagógicas podem ser realizadas por meio virtual, necessitando de flexibilização curricular, de conteúdos com menor densidade crítica, dentre outras formas de dar sequencias as atividades escolares através de uma profunda transformação no *status quo* da vida cotidiana no ambiente escolar.

Consoante a essa análise, podemos destacar que o planejamento, ensino e avaliação das aprendizagens visando a prioridade orientada pelo CNE se baseia na noção de nivelamento e recuperação de defasagens deixadas pelo cenário pandêmico pra a rede pública de ensino. Na contrapartida dessa ação veremos que o continuum curricular tem nos processos de avaliação diagnóstica ou formativa não os objetivos de amenizar os impactos das lacunas

educacionais do ano letivo de 2020 para o de 2021, mas sim, de atender aos objetivos do setor privado que veem na Educação a fórmula de alavancar seus empreendimentos comerciais, em que o documentos de flexibilização curricular direcionam os objetivos desse processo, em especial aos que se voltam a atender a prescrição da BNCC.

No cenário pandêmico, as Secretarias Estaduais de Educação à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicam documentos que orientam o processo de priorização curricular e flexibilização curricular, realizando o planejamento do ano letivo de 2021 a partir da noção de dar continuidade ao que fora construído durante o ano de 2020, visando garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes de acordo com o que se estabelece na base comum a todos, em especial diante da procura por modelos alternativos para garantir a continuidade pedagógica. Quando consideramos o engendramento da Educação no cenário pandêmico, as transformações ocorridas desde a suspensão das atividades escolares a partir do primeiro semestre de 2020 representam a contextualização da base comum nas práticas cotidianas de professores e professoras que organizam os planos didático-pedagógicos colocados em ação durante o ensino remoto.

Ademais, podemos constatar que os ajustes nos campos de ação de professores e professoras passa a ser controlado quando a flexibilização curricular e do cotidiano realizado pelos pareceres e decretos do CNE e CEE se materializa nos currículos locais e planos curriculares das escolas a partir das perspectivas que a BNCC apresenta quanto ao cumprimento de aprendizagens mínimas, selecionando conteúdos e conhecimentos que devem ser trabalhados e realizando ausências quanto a outros, como as questões de gênero, etnia, sexualidade e problemas sociais.

Evidencia-se nesse campo as contradições das políticas educacionais surgidas para orientar a flexibilização curricular para as aulas remotas no período pandêmico, considerando o argumento utilizado pelos defensores da BNCC de que a flexibilização permite uma articulação entre as prescrições de aprendizagens mínimas para os estudantes e a realidade cada território, suas características e planos didático-pedagógicos que as equipes gestoras e docentes estabelecem nas suas instituições escolares, mas, ao contrário, o que se vê é um replanejamento curricular indicado nos três pareceres que o CNE publicou, dando prioridade ao desenvolvimento de competências gerais (Pareceres 05/2020, 11/2020 e 19/2020).

O mesmo se dá quando consideramos os Mapas de Foco da BNCC⁷, dando destaque para as aprendizagens essenciais dentro de um quadro de valorização a áreas de conhecimento específicas, como português e matemática, deixando de lado outras tão importantes quanto para formação escolar dos estudantes. Com o objetivo de reunir habilidades focais dentro daquilo que BNCC identifica como essenciais para cada ano do Ensino Fundamental, orientando na flexibilização curricular quanto a escolha de conteúdos ditos adequados para se trabalhar no quadro de pandemia, direcionado os gestores e técnicos das Secretarias quanto a utilização dos Mapas de Foco para o processo de flexibilização e tomando medidas para organizar, planejar, executar e acompanhar as ações nas escolas, em especial durante o ensino remoto.

A noção de uma necessidade de um processo de ensino inovador trazida com a EAD se baseia na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades de forma quase invisível, considerando que a flexibilização curricular realizada pelos documentos oficiais se escondem no argumento de que visam amenizar as defasagens e distorções que o cenário pandêmico trouxe para a rede pública de ensino, o que percebe-se é uma interferência do setor privado na educação pública a partir da comercialização da tecnologia digital, seja expressada pela própria BNCC, seja pelo processo de reconfiguração das práticas curriculares através da flexibilização e priorização de conteúdos.

Com o cenário pandêmico, nos voltamos a analisar uma questão já latente referente a qualidade da educação a distância (EaD), além de ser afetada com o processo de reconfiguração do currículo realizada pela flexibilização imposta pelo contexto atual, mas reforçado com os planos estratégicos de implementação Da BNCC para os currículos locais. Isso torna-se visível quando observamos a questão do ensino remoto, imprimindo a necessidade de adaptação das práticas curriculares, mas que, sobremaneira, traz a ideia de que o *homeschooling* possibilita o envolvimento de familiares ou responsáveis no processo formativo educacional dos estudantes, expressando a reconfiguração de todo *o status quo* que a escola e o trabalho docente criaram até o momento.

Diante do cenário pandêmico e suas consequentes transformações, a implementação de documentos oficiais com caráter meramente normativo/prescritivo se distancia da realidade enfrentada por professores quanto as práticas curriculares, tendo em vista que o ensino remoto

⁷ Com publicação de sua versão final em outubro de 2020 e projeto apresentado em abril/2020 é um material produzido pelo Instituto Reúna, os Mapas de Foco são orientações para a realização da flexibilização curricular para o ano letivo de 2020 e no replanejamento para o ano de 2021, apresentando uma seleção de habilidades focais para cada ano do Ensino Fundamental.

acaba não contribuindo com as condições efetivas de aprendizagem dos estudantes, pois a flexibilização dos currículos realizadas para essa modalidade direciona o trabalho docente a um maior processo de desvalorização e precarização da profissão, tendo em vista a manutenção de políticas liberais-conservadoras que acabam por trazer pra a área educacional o abandono, absenteísmo, morbidade, arrocho salarial, número de horas trabalhadas, de professores com contratos precários.

Com a adoção do ensino remoto nas escolas da rede pública de ensino de todo o país, muitas disciplinas, em especial a do ensino de História, foram atropeladas ou deixadas de lado em detrimento de outras, haja visto a grande importância dada a disciplinas como português e matemática, tanto na atual BNCC quanto nos documentos anteriores; demonstrando assim um alinhamento a noção de prioridades de aprendizagens que o currículo pensado para esse momento apresenta, dando continuidade aos conteúdos do ano de 2020 inserindo no ano letivo de 2021 aprendizagens essenciais que não foram cumpridas.

Com o processo de flexibilização curricular, em especial do contexto de pandemia, as novas competências e habilidades que são exigidas para professores e estudantes restringe-se à dimensão técnico-instrumental, considerando que no ambiente das aulas remotas ou mesmo no sistema híbrido as práticas curriculares se dão de forma reestruturadas e direcionadas para o cumprimento somente de aprendizagens selecionadas como essenciais dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do cenário pandêmico a flexibilização tem que dialogar com suas questões, tem que contextualizar a aprendizagem dos alunos perante o desafio de lidar com as desigualdades sociais, a dificuldade de acesso a equipamentos e as mudanças no cotidiano escolar. Dessa forma, apesar de ser realizada em caráter emergencial, a flexibilização curricular e priorização dos objetivos de aprendizagem transforma a prática educativa, bem como o próprio currículo, agora minimizado, neutro e mais uma vez tradicional em suas bases teóricas.

Do ponto de vista do currículo, essa flexibilização realizada nesse período é uma demonstração clara do avanço que os reformadores empresariais empregam sobre o cenário educacional nacional, considerando que a reconfiguração tanto do cotidiano escolar quanto do currículo faz parte da agenda desses grupos antes mesmo da pandemia, com tentativas constantes de controle das políticas curriculares. Neste sentido, documentos como a BNCC e demais orientações curriculares publicadas pelas secretarias transformam as finalidades da Educação e do próprio currículo enquanto instrumento que se constitui nas ações dos

sujeitos/atores que estão envolvidos no processo de tecitura da realidade escolar, modificadas agora pelos textos oficiais que:

[...] visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados[...] (FREITAS, 2014, p. 1092).

Esse conjunto de ações tomadas no cenário de pandemia ocasionado pelo coronavírus leva a escola e o currículo construído diariamente nas práticas de professores e professoras a se realinhar ao caráter tecnicista e conteudista que as teorias tradicionais anteriormente traziam para a organizam da vida escolar, aproximando os processos de formação e escolarização com o sistema econômico produtivo, considerando os movimentos de reformas educacionais, a implementação da BNCC, a flexibilização curricular e priorização de conteúdos e aprendizagens, dentre outras medidas que o poder público tomam ao realizar parcerias com o setor privado, promovendo “soluções” tecnológicas para o cenário atual de crise:

Enquanto estes grupos na educação já vinham intensificando seu trabalho para participar ativamente da política educacional, pelo menos desde a década de 1990, uma nova **janela de oportunidade** se abriu para eles em meio à pandemia. Estamos frente a uma possível tempestade perfeita para o avanço da privatização da educação: temos o recente avanço da tecnologia como solução para a educação (com apps, plataformas, materiais e cursos online...), somado ao crescimento da nova filantropia, e a atual crise causada pela COVID-19 que fragiliza os mecanismos democráticos de tomada de decisão, controle e transparência. (AVELAR, 2020, s/p, grifos da autora).

O que percebemos nesse contexto de transformações e flexibilizações é que o poder público se desresponsabiliza pela tomada de decisões importantes para a organização e direcionamento de políticas educacionais e curriculares, deixando a cargo de grupos reformadores empresariais o controle dos objetivos, do conteúdo e até dos métodos que a escola e os professores utilizam para o desenvolvimento de suas funções, através da regulação de políticas curriculares.

3.1 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA RECONFIGURADO

Como vimos anteriormente, o cenário pandêmico transformou a realidade escolar em todo o país, reconfigurando as práticas docentes e flexibilizou o currículo, transformando os modos de construir conhecimento, mas, além disso, realizou a continuidade das atividades escolares sem fomentar diálogos ou participação em questões críticas, atendendo somente as prescrições oficiais de órgãos castelados que desconhecem as múltiplas realidades cotidianas da escola.

É importante ressaltar que as decisões tomadas pelos órgãos públicos, embora atendam as medidas de distanciamento social e medidas de suspensão das atividades escolares presenciais, descaracterizam a essência das políticas educacionais e curriculares, uma vez que a flexibilização realizada pelos decretos e resoluções viabilizam as aulas remotas, mas deixam de lado a realidade em que se inserem as escolas, professores(as) e alunos(as). Neste sentido, os professores enquanto sujeitos/autores da sua formação e do processo de construção de *políticaspráticas* curriculares dentro do contexto pandêmico se veem diante de um controle de suas ações, se valendo de *bricolagens* para o prosseguimento de seu trabalho, utilizando estratégias curriculares geradas a partir da sua atuação diária.

Nesse cenário, a área de História não foi uma exceção diante das transformações que a pandemia gerou, em que o currículo da área se dilui naquilo que a BNCC aloca como Ciências humanas e Sociais Aplicadas, em especial no Ensino Médio, ceifando seu lugar enquanto componente obrigatório no currículo, passando a figurar apenas como mais um elemento de composição do que uma disciplina com bases teóricas definidas. Tal medida tomada no Governo de Michel Temer através da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, visava implantação do mais “Novo Ensino Médio”, alardeando os seus benefícios e transformações sobre o campo educacional de forma bastante ávida, em que temos a sua real implantação no contexto do atual (des)governo.

Já no Ensino Fundamental a História foi preservada como disciplina ainda pela BNCC, mas não deixa de sofrer interferências, considerando principalmente os tempos de flexibilidade que exigem os novos contornos da Educação durante a pandemia, atendendo as demandas e prescrições que os órgãos públicos impõem, colocando a da área de História com uma presença como se fosse algo fantasmagórico, apresentando um conceito epistemológico-curricular abstrato e sem aplicação prática nas escolas.

Por hora, a escola sobrevive como instituição, mas a disciplina de História passa a ser paulatinamente diluída apenas como componente curricular, adotando a interdisciplinaridade como forma de atender aos anseios de reformadores que veem na Base a possibilidade de

superar a rigidez das disciplinas já tão cadavéricas, anunciando formas de estudos não convencionais e inovadoras em uma era de globalização e que requer cada vez mais a integração ao mercado tecnológico, assim como a pandemia veio para escancarar.

As principais determinações tomadas acerca da flexibilização do currículo de História no período pandêmico, como acontece de forma geral, se dá a partir da reorganização do calendário escolar e possível cômputo de atividades não presenciais através de plataformas e dispositivos tecnológicos orientados pelo CNE e pelas secretarias estaduais de Educação, seguindo os preceitos próprios da visão de mundo neoliberal que a BNCC traz, colocando a noção de competências e habilidades no interior do processo educativo, priorizando valores como técnica, performance e resultados.

Os “objetivos de aprendizagem” estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) priorizados no movimento de flexibilização do currículo seguem o mesmo modelo para a área de História, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) agora seguem as mesmas prescrições em território nacional, mas que, de certa forma, deixa a cargo dos professores a tomada de decisão quanto as adaptações, métodos avaliativos, metodologia de ensino, uma vez que o MEC por si só, durante o contexto de ensino remoto na pandemia do Covid-19, não realiza nenhuma orientação quanto ao reordenamento curricular.

No que se refere ao âmbito local, veremos que no Acre o estabelecimento de prioridades de aprendizagem se dá à luz da BNCC através do Currículo de Referência Único do Acre, adotado pelas instituições de ensino a partir das capacitações e formações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação.

4 A NOÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES QUANTO ÀS TRANSFORMAÇÕES DE SEU TRABALHO DURANTE O CENÁRIO PANDÊMICO

Para dialogar com as práticas de docentes no período analisado buscamos em suas narrativas indícios das noções abordadas ao longo de nosso estudo teórico, nos possibilitando identificar de que forma a pandemia que assolou a Educação intensifica crises enfrentadas por professoras e professores em todo Brasil, em que destacamos os reflexos sentidos no Estado do Acre. A respeito da pesquisa narrativa evidencia-se a importância em utilizar as rodas de conversa como forma de estabelecer análises mais aprofundadas sobre o cotidiano docente e suas práticas curriculares, destacando suas vivências diárias que tecem políticas de currículo.

Escolhemos trabalhar com a pesquisa narrativa a partir a de nossa implicação pessoal-coletiva no que concerne as questões produtoras de ciência e outros conhecimentos em um cenário de desafios enfrentados desde a pandemia da COVID-19, caracterizado pela desqualificação do saber docente, regulação do trabalho docente e outras formas de interferência já discutidas anteriormente neste estudo. Logo, elucidar a respeito das concepções de narrativas atribuídas a uma pesquisa, nos convém indicar que este método é utilizado aqui como, permitindo a compreensão do professor para além da função do ensinar, mas como um sujeito capaz de transmitir, comunicar e relatar suas práticas, revelando questões didáticas, metodológicas e epistemológicas, mas além disso, seus *saberes-fazeres* construídos cotidianamente.

Nesta perspectiva, a narrativa enquanto metodologia de pesquisa se volta para o ponto central da experiência, destacada por estudiosos do campo como forma de transmitir acontecimentos por meio das histórias contadas, consideradas por muitos como algo corriqueiro e sem importância. Compreendendo a experiência enquanto histórias vividas, podemos entender como a vida cotidiana se configura, o que entendemos dos acontecimentos que passam despercebidos e até mesmo ignorados, assim, nos alinhamos ao pensamento de Clandinin e Connelly (2011) quando nos diz que:

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo é uma forma-chave da experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...] (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48)

A justificativa pela escolha desse modelo metodológico se dá pela conjuntura em que se desenvolve nosso estudo, considerando o cenário pandêmico que trouxe implicações para todas as pesquisas que necessitam de um trabalho de campo e lidam com questões de práticas cotidianas no ambiente escolar. A fim de pensarmos o modo como seguiríamos para alcançarmos os objetivos traçados, nos valem de uma articulação imprescindível com o que os sujeitos nos apresentam e o que temos como base teórica.

Falar sobre a conversa nos remete a algo pessoal, sem um rigor metodológico, o que contraria a indicações de Maturana (1999, 2006) ao utilizar as metodologias da “*conversa*” como fonte de debate das múltiplas redes de conhecimento estabelecida pelos sujeitos/autores alvo de uma investigação. Assim, sustentada pela pesquisa narrativa, a metodologia da conversa utilizada em nosso estudo nos permite compreender as experiências vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos pesquisados (CLANDININ; CONNELLY, 2010), aqui

professores e professoras que atuaram durante o cenário pandêmico e tiveram seu cotidiano reconfigurado e tiveram de tecer novas práticas curriculares.

O diálogo realizado com os sujeitos se fundamenta na concepção de que suas falas, conversas realizadas enquanto pesquisamos e os/as professores/as nos ensinam, em que o diálogo estabelecido com suas experiências nos apresenta a sua realidade, seu cotidiano e suas práticas educativas, nos levando a concordar com Goodson (1995) quando nos fala sobre o trabalho de professores:

[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes’ [...]. (GOODSON, 1995, p. 71).

Evidenciamos também a questão da pesquisa narrativa enquanto forma de construção de conhecimentos científicos, considerando as maneiras pela qual os sujeitos partilham experiências e narram suas vivências, encorajados a dispor de seu tempo para transmitir aquilo que sabem, são formas efetivas de tecer redes de conhecimento entre seus interlocutores, ouvindo e coletando outros tipos de conhecimento, colocando pesquisador e pesquisado em uma relação mais pessoal do que uma mera coleta de dados, indicando que e [...] a pesquisa narrativa é muito mais do que “procurar e ouvir histórias”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.116).

Uma vez que a pesquisa narrativa leva em consideração o contexto em que a investigação é realizada, a dimensão histórica é um fator importante para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador, e aqui identificamos o nosso maior desafio enquanto sujeitos imersos no próprio contexto de estudo, o cenário pandêmico que assolou a nossa realidade, nos obrigando a realizar a pesquisa em novos modos de investigação face aos diversos obstáculos enfrentados no cotidiano.

Nesse sentido, a pandemia nos trouxe a possibilidade de pensar sobre os modos de realizar pesquisas científicas, apesar dos sofrimentos incalculáveis trazidos e dos impactos que ainda não podem ser medidos no ramo educacional. Um momento vivido que merece ser observado de perto frente ao enorme desafio de refletirmos as formas diversas que teimosos professores e professoras seguem construindo *políticaspráticas* de currículo, apesar de seu trabalho ser constantemente submetido a precariedade e regulação.

Como forma de (re)pensar as experiências vividas no período pandêmico por professoras/es, escolhemos dentro da pesquisa narrativa a utilização da conversa como principal forma de evidenciar as produções curriculares que estes sujeitos tecem diariamente, embora que em um novo contexto e formato de trabalho educativo. Para que possamos dialogar com estas práticas elencamos, de acordo com os critérios descritos na subseção seguinte, um recurso metodológico com grande potencial articulador dos conhecimentos, possibilitando um momento de reflexão e confronto dos pontos de vistas apresentados pelos participantes.

A Roda de Conversa (RC) pode ser definida como um aprofundamento daquilo que somente a teoria não é capaz de abranger, dada a possibilidade de ser utilizada como ferramenta formativa ao passo que o pesquisador está inserido no contexto que investiga, colocando em prática um aprofundamento das reflexões individual e coletiva e das partilhas do grupo a partir da articulação da teoria com o método definido, auxiliado por um planejamento prévio, que no nosso caso se dá pela utilização de um questionário semiestruturado que tem flexibilidade quanto as questões, mas que possui algumas palavras-chave que orbitam em torno de nosso objeto de estudo, melhores destacadas em passagens posteriores.

Retomando o mergulho teórico-metodológico dado para refletir os elementos que consecutivamente se apresentam durante a investigação nos voltamos para a descrição das conversas como método de estudo do cotidiano, em suas nuances, possibilidade e todos os sentidos que o método nos permite alcançar, o compreendendo como um mundo em movimento. Seguindo o que nos indica Gonçalves (2018) a respeito das “*rodas de conversação*”, os registros reflexivos nos possibilitaram selecionar aquilo que pudesse efetivamente contribuir com as nossas pretensões discursivas.

Com desejo de compreender o cotidiano pesquisado nos “embrenhamos” em meio as narrativas que os participantes apresentavam, pensando como seus cotidianos foram transformados como primeira premissa de nossa reflexão, trazendo para as reuniões de conversação suas formas de criação e reinvenção da prática docente em meio ao caos pandêmico e a necessidade de realizar *bricolagens praticadas* no cotidiano, em que os fios tecidos nesse cenário mostram-se formas efetivas de criação curricular, o que sua identificação é melhor percebida quando estabelecemos diálogos com os *praticantespensantes* que tem muito a narrar.

Com a utilização das rodas de conversas seria possível uma análise daquilo que as/os professoras/es fazem em seus cotidianos, como atuam cotidianamente voltado essencialmente para o contexto atual de transformações acarretadas com a pandemia. Dessa forma, com as rodas de conversa utilizada em nosso estudo as ações/narrativas de professores/as não passam despercebidas e tornam-se a principal fonte do enredo construído nos passos dados até aqui.

Segundo Gonçalves (2028), a potencialidade da utilização das rodas de conversas se dá pela forma como os diálogos são estabelecidos mutuamente, em que os investigados tornam-se parceiros de pesquisa, possibilitando a observação/participação nos cotidianos dos pesquisados sem ser um intruso ou estranho. As rodas de conversação pensadas enquanto um movimento criativo a partir do mergulho nas experiências dos sujeitos alvo da pesquisa nos levam a ocasião de compreensão do cotidiano, uma importante ferramenta de investigação da pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares que agora se encontram reconfigurados e que seus sujeitos tiveram de recorrer às tecnologias digitais disponíveis para seguir com suas práticas educativas.

A narrativa dos sujeitos *praticantepensantes* se coloca, tanto para nosso estudo como para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, como uma importante ferramenta de coleta de dados, em que um material rico é coletado quando estabelecemos diálogos com os pares com abertura para novas reflexões e dispostos a partilhar suas próprias experiências para ser analisada, observada, cutucada como um processo de dissecação em um laboratório.

Na concepção de roda de conversação utilizada nesse estudo, a reunião de pessoas com diferentes as práticas cotidianas extrapolam os sentidos de uma mera coleta de dados, considerando que é um momento também de reflexão das práticas cotidianas. Daí a ideia de que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos são potencializadas com as rodas de conversas e que as diferentes noções e nuances evidenciadas nos mais diversos cotidianos não são padrões apresentados de forma total, são, sobretudo, sentidos criados nas brechas e intervalos das práticas dos sujeitos investigados, por isso suas falas se tornam tão importante para uma pesquisa deste tipo.

Ao nos propormos a essa escuta e reflexão, vale ressaltar que os sentidos refletidos nas análises do material obtido nas rodas de conversa apresentam uma impossibilidade de estabelecer padrões quanto aos cotidianos com representação total das localidades investigadas, uma vez que os próprios cotidianos já são por si só complexos em suas estruturas e tessituras de relações, tal como nos indica Gonçalves (2018) ao elucidar acerca da

importância do *sentimento do mundo* para analisar a pluralidade da vida cotidiana, os conhecimentos construídos, sentido e noções de cada sujeito investigado, etc.

Para tal, as rodas de conversas utilizadas aqui como parte fundamental da busca de informações movimentam narrativas de professores e professoras atuantes no cenário pandêmico, sendo um espaço de partilha de experiências, premissa colocada anteriormente como essência da pesquisa narrativa. Neste sentido, podemos lançar mão da noção de que as rodas de conversas se destacam como forma de difundir as experiências de outros enquanto o pesquisador próprio passa pela experiência da convivência, evidenciando que a reflexão e o diálogo são os motores do trabalho empírico da pesquisa, e, nesse caso, expomos o nosso próprio estudo.

Dialogando com essas narrativas, os relatos de professores/as que atuaram no cenário pandêmico se alinham ao que nos indicam os teóricos que fundamentam esse instrumento de pesquisa, realizando o ensino de história frente aos desafios do contexto em que sua prática docente se inseria, indicando caminhos possíveis para a tessitura de *políticaspráticas* no cotidiano escolar. Como premissa na busca por caminhos possíveis para essa tessitura no cotidiano escolar, com as rodas de conversa, os *pensantespraticantes* puderam narrar sobre as situações vivenciadas durante as aulas remotas e o ensino híbrido em nossos encontros.

Nesses encontros com potencial para compartilhar as angústias, interrogações, conflitos, enfim suas ações/narrativas, se tornou possível dar voz de maneira não hierarquizada aos sujeitos alvos de nossa investigação, apesar de possuir uma organização em seu modo de realização através de questões estruturadas a partir de nossos objetivos. Nesse sentido, o cotidiano da pesquisa nos oportuniza enxergar o movimento de tessitura de conhecimentos construídos em rede a partir do contexto de ação de cada profissional, narrados e expostos em evidência com as conversas estabelecidas nos encontros.

Segundo Gonçalves (2018), a respeito das rodas de conversa, é possível tomá-las como ato de troca, o que significa dizer que as diferentes realidades são mediadas a partir do entrelaçamento de diálogos que envolvem discursos, textos, imagens, sons, silêncios e outros elementos que podem ser apresentados nas narrativas dos sujeitos. Desse modo, os encontros dialógicos que promovemos oportunizam um olhar diferente às experiências de professores/as da área de História, nosso principal foco de discussão, representando um modo especial de se relacionar com nossos parceiros de pesquisa.

Como já mencionado em outro momento, o que nos leva a preferirmos o termo conversa ao termo entrevista é o fato de que em uma conversa é possível estabelecer um

diálogo espontâneo, nos oportunizando enxergar de outras maneiras as experiências daqueles que nos auxiliam com suas narrativas, compreendendo que os(as) sujeitos(as) possuem autonomia própria no processo de diálogo, não sendo meros convocados, mas são, sim, convidados, o que nos faz concordar com Reis et al (2017) quando nos fala da presença do outro ideia de conversar:.

Conversar, etimologicamente, tem um significado que poderia ser traduzido como “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Esse “com”, presente já na própria grafia do verbo – com-versar – nos remete à presença de outrem. Dessa forma, conversar tem a ver com uma ação dialógica que se retroalimenta na e da palavra pronunciada, compartilhada. Potencia-se no encontro com o outro, no contato com ele, na partilha da fala que é, também, em alguma medida, a partilha do pensamento. (REIS et al., 2017, p. 70)

Sendo assim, as rodas de conversas funcionam como metodologia para coleta de dados, mas não se limitam somente a essa definição, considerando a partilha da cultura intrínseca do indivíduo e do grupo, com uma postura sensível, ética, político e epistémico-metodológica, em que todos são atravessados por múltiplos discursos dos participantes, contribuem e recebem o que o outro tem a oferecer, caracterizando-se como fonte de experiência para dar acesso aos processos de criação e (re)invenção realizados no cotidiano escolar.

O que nos anima em utilizar as rodas de conversa como método de pesquisa também é o fato de não haver fechamento no sentido de conclusão, haja visto que os encontros podem ser retomados de acordo com os interesses dos participantes e os direcionamentos da organização definidos, além de que, nem mesmo com as rodas de conversas é possível se esgotar as discussões a respeito de tudo que se passa no cotidiano escolar, em todas as suas nuances de possibilidades, de pontos de vista, de práticas e de tessituras de conhecimentos.

Destarte, a ideia de que as rodas de conversas passam um sentido banal e rotineiro é superada ao passo que os saberes e experiências dos participantes são analisadas a partir de um rigor metodológico e de compressão das narrativas apresentadas, evidenciando uma diversidade de saberes a parti das redes de conhecimentos tecidas no cotidiano escolar e que se encontram presentes nas suas ações diárias enquanto atuam no trabalho educativo, em especial em um momento que se exige suas astúcias e táticas para superar os desafios de um cenário adverso.

O motivo do uso do método aplicado em nosso estudo se dá também pela possibilidade de relatar e refletir acerca das narrativas que se constituem em vivência para

aqueles que participam da pesquisa em um movimento mútuo, em que com a utilização das rodas de conversas são partilhados fragmentos de vida, e em que o próprio pesquisador tem em seu objeto a mola propulsora para compreender as formas de tessitura de *políticaspráticas* curriculares face a um cenário de grandes transformações no cotidiano escolar e na prática docente.

Ao narrar as experiências pessoais produzidas na prática docente no cenário pandêmico este estudo também se enquadra em uma importante ação para reflexão e entendimento do valor do cotidiano e da possibilidade de utilizar as rodas de conversa enquanto método científico de investigação, em que o teor empírico relacionado a estes métodos não são desqualificados como meio de obtenção de informações e o inserindo nas práticas cotidianas, destacando como os aspectos qualitativos desse método contribuem para o processo de compreensão do que os participantes entendem de si e da sua atuação docente em meio a transformações tão significativas.

As rodas de conversa são, por excelência e essência, o estabelecimento de situações dialógicas, se apresentando em oposição aos métodos tradicionais de investigação ao passo que o caráter informal geralmente é descrito pelas concepções que caracterizam este método, descrevendo-o como algo corriqueiro, banal e sem fundamento científico. Dessa forma, seguindo a linha de raciocínio de Gonçalves (2018), que realiza uma explanação bastante esclarecedora quanto a este método não convencional de investigação, concordamos em sua definição de que:

Debater com o outro e fomentar enunciação mediada pela roda de conversa significa não pensar em linha reta, não estabelecer início ou fim, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, a construção de múltiplos enredos afirmados nos encontros das singularidades. (GONÇALVES, 2018, p. 43).

Aqui podemos destacar ainda que as metodologias alternativas aplicadas às análises em pesquisa na área dos cotidianos escolares implicam em ir além do que apenas o superficial pode evidenciar, não sendo apenas “conversa fiada” e sem sentido e intenção, seguem uma coerência epistemológica e rigor do processo metodológico estabelecido nos objetivos de pesquisa, promovendo um exercício reflexivo e crítico implícito aos contextos das práticas cotidianas narrados.

Percebendo as rodas de conversa como instrumento de coleta de dados em uma dimensão investigativa, a reconstrução de noções, argumentações, sentidos e dos saberes

construídos cotidianamente se torna possível quando os participantes se abrem ao processo reflexivo do diálogo estabelecido, por esse motivo é um instrumento que melhor pode ser utilizado para as pesquisas voltadas às experiências cotidianas de nossos parceiros. Sendo assim, cabe aqui destacar também que as rodas de conversas possibilitam para nosso estudo compreender melhor o processo de ressignificação posto em curso durante o período pandêmico, em que se pode identificar movimentos de flexibilização do currículo a partir da reconfiguração do cotidiano escolar e da prática docente.

Nesse contexto de ressignificações conseguimos compreender como as professoras e professores vivenciaram e perceberam suas experiências enquanto seu cotidiano de trabalho fora transformado, por meio das narrativas presentes nas rodas de conversas tecidas nos encontros. Apesar da impossibilidade de a realização das rodas de conversas serem realizadas de forma presencial, com a utilização de ferramentas digitais, assim como professores e professoras foram obrigados a adaptarem sua prática docente para o meio virtual, nos foi possível enxergar abaixo da superfície, com ricas falas que poderíamos indicar como “[...] os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 190).

Retomando o diálogo a respeito do cotidiano escolar ressignificado a partir do período pandêmico, as conversas dão o suporte necessário para trazer o debate e holofote sobre os *saberes-fazeres* construídos nesse período, onde então identificamos um caráter coletivo das práticas curriculares realizadas agora no ambiente virtual e da produção de currículos a partir da ação desses profissionais que atuaram nesse cenário. Neste sentido, o cotidiano desses sujeitos/atores tem muito a nos dizer, revelando práticas até então tidas como apenas elementos insignificantes e de mera casualidade, mas que se mostram com potencialidades para uma melhor compreensão da complexidade do processo de pensar/conhecer/ressignificar os currículos que são produzidos com as práticas de professores/as.

Para a análise dos dados obtidos a partir da utilização das narrativas contidas nas conversas que se encontram em estrado bruto são vistos em uma relação dialógica, possibilitando a visão dos currículos que se inscrevem e se formam nas práticas cotidianas como expressão de representações múltiplas de professores e professoras. Desta forma, as informações contidas nas falas serão colocadas sob a luz da reflexão e analisadas de acordo com o contexto em que se inserem, possibilitando compreender essa dinâmica de experiências no cotidiano escolar, sendo um método capaz de fornecer subsídios para evidenciar as produções e tessituras de currículos praticados na ação docente.

É importante destacarmos que as rodas de conversas exigem maior cuidado com o rigor metodológico para manter o viés científico das pesquisas relacionadas ao cotidiano, uma vez que a riqueza de elementos a serem analisados a partir das narrativas apresentadas nas rodas dizem respeito a fragmentos da subjetividade de cada participante, embora não diminua sua importância e contribuição para as pesquisas que se embasam na narrativa e que investigam os modos e processos de produção do currículo cotidianamente por professores e professoras no chão da escola, que agora se encontra reconfigurada em um novo *espaçotempo*.

Pensando nessa reflexão, as narrativas das práticas das professoras e professores no cenário pandêmico favorecem a garantia de resultados válidos para a investigação realizada do cotidiano escolar nessa conjuntura, permitindo “tirar das sombras” o que fora realizado nesse período que representa as táticas desenvolvidas para dar conta de sua função em meio ao caos e incertezas. Com a devida aplicação do rigor metodológico, concordamos com Gonçalves (2018) quando cita Ferrazo (2011) indicando que as rodas de conversas e suas contribuições quanto as práticas cotidianas [...] potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de currículo (FERRAÇO, 2011, n. p *apud* GONÇALVES, 2018, p. 44).

Quanto à escolha das rodas de conversas como metodologia de pesquisa é possível identificar uma amplitude de possibilidades para disseminar e legitimar práticas de professores e professoras em meio ao processo de reconfiguração de seus espaços de trabalho e os obrigando a desenvolver práticas ordinárias, modos de fazer que se nas relações cotidianas, mas que agora se desenvolvem em um novo espaçotempo, o virtual, tendo como contexto principal a arteficialidade de novos sentidos empregados ao currículo, e aqui, indicados por professores/as da área de História.

Para esta pesquisa, as ações dos praticantes em seus *saberesfazeres* cotidianos nos animam como objeto de pesquisa uma vez que as propostas de textos curriculares e normativas oficiais são incorporadas aos novos sentidos dados ao contexto de experiências vivenciados por professores/as, desenvolvendo e criando um produto final a partir das *táticas* para tecer o conhecimento (GONÇALVES, 2017).

Enveredando caminhos já indicados pelos autores que embasam a utilização das rodas de conversas, nosso estudo se alinha as contribuições trazidas pelas pesquisas relacionadas ao cotidiano, em que a desinvisibilização das experiências curriculares no período pandêmico é o nosso principal objetivo, ancorado na concepção de que a produção de *políticaspráticas* de

currículo se dá ao mesmo tempo em que se aplica as dimensões normativas e propostas oficiais no chão da escola, um movimento de mútuo de consumo das orientações curriculares, em que os profissionais da educação realizam um ajuste e reorganização do discurso oficial a sua realizada diária.

Ao nos propormos pesquisar o cotidiano escolar e as práticas curriculares durante o cenário pandêmico apostamos nas ações de professores/as que produzem currículos e conhecimentos a todo o tempo, considerando que os múltiplos elementos que se apresentam enquanto ouvimos as narrativas dos participantes de nossa investigação evidenciam o processo de reconfiguração do cotidiano que se efetivou no ambiente escolar e, por isso, revelam que eles são produtores de práticas legítimas de transformação e que o contexto em que eles atuam se torna local de construção de redes de conhecimento.

Apostando na contribuição das rodas de conversas enquanto metodologia de pesquisa, podemos destacar, assim como a discussão já realizada até aqui, que as narrativas abrem um leque de possibilidades que se tornam visíveis à medida que se diversifica os olhares sobre as práticas docentes quanto a tessitura de currículos. Nesta perspectiva, mesmo já tendo realizado um debate demasiado longo a respeito das rodas de conversas e suas contribuições para este estudo, não é possível se esgotar as discussões a respeito dessa técnica, considerando ainda que os pesquisadores e pesquisados estão em um *continuum* de experiências dialógicas.

A (re)invenção do currículo e do próprio cotidiano escolar realizada por professore/as expressas nas conversas são e podem ser instrumentos que ampliam o horizonte das possibilidades de conhecimento de acontecimentos banais e corriqueiros na escola, mas que se traduzem enquanto representações de suas ações cotidianas que produzem, mesmo que de forma imperceptível para eles próprios, currículos, rede de conhecimento e tantas outros modos de fazer da ação docente, daí nossa necessidade e desejo em ter nas rodas de conversas a extensão dessas relações estabelecidas diariamente no chão da escola, que agora se configuram face a transformações sem precedentes.

Considerando ainda os limites de nossas pretensões.

4.1 AQUI NESTE MESMO LUGAR: ENTRE TRANSFORMAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

No que tange aos profissionais docentes, estes sendo “a linha de frente” da Educação sentindo os efeitos trágicos do processo de reconfiguração curricular e do próprio trabalho

docente em meio ao cenário pandêmico, responsáveis pela aplicação prática da flexibilização curricular e de dar prioridades a aprendizagens consideradas essenciais pelas instituições oficiais.

Neste sentido, as narrativas de professores e professoras que vivenciaram o período de pandemia se tornam fontes de grande valia para este trabalho, estabelecendo diálogos entre as bases teóricas já descritas ao longo do texto e os(as) sujeitos(as) *praticantes* que usam as políticas curriculares, ou seja, professores e professoras da Educação Básica que constroem na sua ação *políticaspráticas*.

Em relação as fontes utilizadas destacam-se aqui a importante contribuição dada por Gonçalves (2018) e seu embasamento em Maturama (2001) para a validação científica do uso das rodas de conversas como forma de estabelecer o exercício da compreensão das narrativas que os sujeitos/atores desse contexto nos trazem no movimento dialético com suas realidades. Nesse sentido, para a sistematização dos dados, nos valem da pesquisa narrativa, buscando um exercício que nos desse um rigor metodológico que validasse nossas práticas, em que a técnica de produção curricular passa a ser observado com os diálogos estabelecidos com os professores.

Para tanto, ouvir os(as) professores(as) nesse momento de transformação de seu trabalho se torna importante ao passo que realizamos trocas e compartilhamos as experiências cotidianas para construirmos novas concepções, em que nos valem da *roda de conversação* (REIS et al., 2017) para estabelecer esse diálogo, nos fornecendo maiores possibilidades de análises de fontes, tendo vista a mútua construção de novos olhares para determinado contexto, como nos diria Gonçalves (2018) ao abordar a potencialidade das *rodas de conversas*:

[...] o trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos. (p. 43-44)

Assim como esse momento histórico impõe transformações ao trabalho docente e ao cotidiano escolar enquanto produtor e construtor de políticas curriculares reais, fez-se necessários buscar outras formas de produzir ciência, tal como nos aponta Gonçalves (2018), considerando a impossibilidade de realizarmos as reuniões de forma presencial devido o isolamento social e cuidados recomendados com pandemia, tanto para nossa segurança quanto para a preservação dos contribuintes desse trabalho.

As primeiras tentativas de rodas de conversa para este estudo foram mobilizadas a partir da escolha dos sujeitos participantes, escolhidos pelo critério de serem atuantes na área de História da rede pública de ensino que passaram pela experiência de ter seu trabalho reconfigurado e presenciar a flexibilização curricular. Logo, definidos os primeiros *sujeitos/atores* que iriam contribuir com esse momento, um questionário semiestruturado foi organizado com dez questões para nos auxiliar com as conversas, em que destacamos categorias como *reconfiguração do cotidiano*, *reconfiguração/flexibilização do currículo*, *ensino de História por vias digitais*, dentre outras.

Para nosso estudo temos como escolha um universo bastante diversificado na área da educação básica do estado, apesar de não definirmos a origem de onde cada um veio como critério de seleção, partimos então apenas para a atuação de professores e professoras, sem identificação de gênero. A escolha dos professores e professoras quanto ao trabalho na área de História na rede pública de ensino se deu para definimos apenas o grupo sem identificação do ambiente em que trabalham como forma de preservar suas identidades, havendo a possibilidade de possuímos sujeitos contribuintes trabalhando no ensino médio e no ensino fundamental.

Tendo em vista preservar as identidades dos sujeitos que compõem o corpo deste trabalho enquanto forma de relatar as transformações em seus cotidianos e práticas docentes, daremos a eles a identificação de P1, P2 e assim por diante, considerando ainda a responsabilidade ética que possuímos para com a produção de conhecimentos a partir da utilização de narrativas de sujeitos imersos nas escolas.

Diante das táticas e estratégias utilizadas pelos *sujeitos/atores pensantes praticantes* inseridos no processo de reconfiguração curricular e do cotidiano, vinculados a Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), as primeiras reuniões não aconteceram com todos os participantes, uma vez que os horários não coincidiam, bem como cada um possuía uma vida particular para dar conta além da vida profissional.

Com a oportunidade de falar sobre suas vivências cotidianas, os professores e professoras, protagonistas de nossa discussão, nos apresentam as reconfigurações, rearranjos e transformações ocorridas nos cotidianos escolares e em suas práticas curriculares, afetando não apenas no ensino como também na aprendizagem de conteúdos importantes para a jornada formativa de estudantes em toda a rede escolar, em que te os agora uma escola sem chão, paredes e fronteiras, tendo a prática educativa transplantada para os meio digitais.

Um dos temas frequentes dessas conversas era a questão da reconfiguração do cotidiano, aqui analisada a partir das transformações trazidas com o cenário pandêmico e suas influências no trabalho desenvolvido no chão da escola, indicando a ausência de contato com os alunos e a impossibilidade de analisar o recebido destes quanto ao conteúdo estudado, considerando ainda que as formas de desenvolvimento do trabalho se encontrara submisso a diversos elementos, sobrecarga de responsabilidades, incertezas e ineficácia do ensino remoto em comparação as aulas presenciais. Indo nessa mesma perspectiva, a ideia de reconfiguração e suas consequências mais imediatas podem ser sentidas pelos professores, assim como indica a presente fala:

P1 - A reconfiguração do meu cotidiano, eu vou tentar narrar um pouco desse processo a partir do que vivenciei, acho que assim fica melhor. Então, assim que as aulas foram interrompidas por causa da pandemia, nesse momento agora não vou lembrar exatamente a data, eu acho que a gente ficou no máximo uma semana sem executar nenhuma atividade, a partir daí nós começamos fazer o que nós chamamos de roteiros estruturados, que eram, hmm ... a gente escolheu os temas no currículo, os assuntos que o currículo davam, né, a partir disso fazíamos algumas pesquisas on-line, colocando 2 ou 4 textos em um documento, formulavam algumas atividades, geralmente perguntas mesmo e no final da atividade colocava basicamente uma atividade meio que extracurricular, sei lá, uma postagem na internet, uma coisa que o aluno poderia fazer sem ser uma atividade efetivamente, então num primeiro momento essa reconfiguração do nosso cotidiano se deu dessa forma, o fato de nós abandonarmos o ambiente escolar e passarmos a trabalhar a partir desse roteiros estruturados, que, na minha perspectiva, é o que é o pior modelo já que a gente nem sequer tinha a oportunidade de falar com os alunos, a gente mandava o arquivo a partir do Google sala de aula não é, o class room, que eles acessavam.

Denota-se, assim, que as atividades realizadas nesse período se direcionavam mais para as questões de leitura como uma forma de manter os alunos com algum tipo de produção, havendo a necessidade de dar continuidade ao ano letivo que estava em curso, tendo ainda o fator da realidade em que se inseria o trabalho docente, em especial do ensino de História, impossibilitando maiores questões de criticidade e despertando nos alunos o espírito de análise da realidade já que o contato entre o professor e alunos não acontecia. Logo, apesar do processo de adaptação ao cenário pandêmico ocorrer de acordo com cada realidade dos profissionais e de seus alunos, observando a necessidade em utilizar os meios virtuais para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, assim como a fala seguinte indica quanto a essa noção:

P2 - A chegada da pandemia foi um baque pra todos, ainda mais quando as aulas na rede pública estadual pararam. Inicialmente a visão era de que paráramos durante um curto período, porque não tínhamos uma magnitude do problema que enfrentaríamos, então inicialmente não havia um plano para a continuação das aulas. Detalhe, as aulas foram suspensas quando foi confirmado o primeiro caso, depois

disso só foi aumentando e aí vimos realmente que a situação não era nada do que estávamos imaginando.

Foi nesse contexto que nós, os profissionais da educação, tivemos que buscar jeitos para manter o desenvolvimento das aulas. Nisso, foi pensado em conjunto em como iríamos desenvolver essas aulas, primeiro, se poderiam ocorrer pelo Google Meet. Essa forma foi logo descartada, muitos dos nossos alunos não possuem internet. Então partimos para os grupos de WhatsApp, que foi a ideia mais adequada a realidade da nossa comunidade escolar, para os alunos que não tinham acesso à internet eram feitas apostilas dos conteúdos. Nesse caso, a tecnologia foi nossa grande aliada para a efetivação do ensino e, também, ao atendimento aos pais dos alunos que sempre nos procuravam via WhatsApp.

O que percebemos é que com as grandes transformações do cotidiano escolar advindas com o cenário pandêmico, o ensino de História passou a ser realizado de forma minimizada como forma de se adequar a realidade vivenciada por professores e professoras em todo rede de ensino, em especial em regiões como o Acre, que apresentam maior fragilidades de estrutura. Assim como vemos nas falas anteriores, ficou a cargo das escolas decidirem quais os melhores modos de desenvolverem seu trabalho, uma vez que era necessário considerar a realidade do alunado, daí ainda o motivo do trabalho docente ser tão sobrecarregado nesse período, em que professores/as tiveram de utilizar de seus próprios recursos para dar continuidade ao seu trabalho educativo.

O cenário pandêmico, reestruturando todo o cotidiano escolar e ressignificando o currículo, exigiu dos professores táticas e estratégias para a continuidade em seu trabalho, colocando em ação práticas curriculares e pedagógicas que tonaram possível o ensino remoto, não se reduzindo a utilização de ferramenta tecnológicas para tal. Nesse espectro de ações docentes, os/as professores/as enquanto *sujeitospensantes* que são, lançam mão dos mais variados tipos de *saberesfazeres*, construídos e constituídos na prática diária anterior a esse contexto caótico, evidenciando essas ações, temos um conjunto de práticas docentes que estabelecem um processo de (re)invenção do cotidiano a partir de sua realidade conjectural, como destacado na abordagem a seguir de um profissional docente:

P1 - Só ao final da pandemia no ano de 2021 é que nós começamos a trabalhar no sistema misto, dando aula pelo Meet quanto enviávamos as outras atividades pelo class room, então praticamente foi outra realidade, algo totalmente diferente das aulas que nós tínhamos tradicionalmente na sala de aula, e aí foi um percurso tão puxado para os professores quanto para os alunos.

Eu não sei precisar exatamente o período, mas o grosso da nossa atividade do colégio que trabalho falando especificamente se deu a partir desses roteiros estruturados, só mais pro final foi que nós começamos a fazer aulas pelo Meet, só que aí rapidamente nós substituímos, na verdade não substituímos, no final a gente começou a trabalhar 3 modelos, que eram os modelos estruturados, as aulas pelo Meet e mais ao final as aulas presenciais, porque começou a funcionar assim, ao final da pandemia, claro! Uma semana ia a metade da turma presencial outra metade

dicava tendo aulas no Meet, outros recebiam apenas os modelos estruturados. Mas assim, as outras escolas faziam de outro jeito, essa foi a forma do colégio encontrou para desenvolver o trabalho, iam alternando o número de alunos para não ter uma aglomeração tão grande de alunos na sala, utilizaram o modelo virtual acho que pra manter o contato.

Vemos como perspectiva para o uso das ferramentas tecnológicas não apenas a noção de continuar o ano letivo que estava em curso, mas seguindo como uma forma de manter o contato com os alunos e toda a comunidade escolar, mesmo que estivesse reduzido a simples mensagens de WhatsApp ou envio de e-mails. Nesse sentido, os significados do processo educativo a partir das práticas dos professores foram se transformando ao passo que passaram a utilizar o meio virtual como solução do problema mais imediato para a Educação, a suspensão das aulas presenciais, tendo principalmente a noção de que as práticas curriculares foram minimizadas, flexibilizadas como forma de adequação ao contexto vivenciado.

Em relação a questão da forma como os professores adaptaram o seu trabalho docente dentro de um cotidiano diferente daquele a que estavam habituados, veremos o destaque para os materiais e métodos que estes utilizaram para tal, tendo que se desdobrar em todas as novas responsabilidades que tiveram de assumir nesse contexto, além de criar mecanismos que se encaixem em suas realidades e que possam tecer conhecimentos dentro de uma conjuntura adversa e que os possibilite recriar os textos oficiais em produtos para consumo para seu alunado (GONÇALVES, 2018), tal como nos traz P2 em um trecho de sua fala a seguir:

P2 - Utilizei meu celular, número pessoal, notebook, livro didático para as aulas remotas. Nos viramos em mil pra atender todas as demandas, não passamos por capacitação nesse início, as reuniões que tinham eram online para mais informações, era tudo novo pra gente, sabe!?! Mas também não deixamos de realizar o trabalho. Depois de um tempo é que começaram as aulas na Tv e rádio, isso ajudou bastante, porque os alunos teriam ainda mais acesso aos conteúdos.

Como eram as minhas aulas: eu produzia uma sequência didática para um mês inteiro, baseada no Currículo de História do nosso estado, sempre buscava observar se esses conteúdos tinham no livro didático, caso tivesse eu elaborava um roteiro indicando as páginas, qual conteúdo seria trabalhado, um link de uma vídeo aula do conteúdo.

Caso não tivesse o conteúdo no livro aí eu tinha que produzir textos sobre as temáticas que deveriam ser trabalhadas, contendo um link de vídeo e atividades, sempre eu pedia um prazo longo para a entrega dessas atividades, porque tinha mais de um aluno que utilizava o mesmo celular, nem sempre o pacote de internet dos estudantes estava funcionando, tínhamos que ser bem flexíveis.

Eles entregavam a foto da atividade e eu adicionava a entrega em uma pasta de atividades da turma (tudo online), após algumas atividades enviadas, eram feitas as correções no grupo mesmo.

Nas conversas realizadas, podemos evidenciar como o cenário pandêmico afetou o trabalho docente e o ensino de história de forma drástica, tendo em vista que as novas formas

de desenvolvimento das aulas não permitiam o contato com os alunos e não havia a possibilidade de uma dialética mais aproximada devido o isolamento social necessário para o início do período, com o grande número de casos de infecção, sem o contato e dialética com os colegas de turma e vida comum do ambiente escolar (LIMA; CASTRO, 2020). Nesse viés, os sujeitos *pensantespraticantes* que atuaram nesse período evidenciam suas estratégias e práticas a partir da realidade vivida nesse contexto, colocando os modos pelo qual o ensino de História e todo o processo educativo puderam ser desenvolvidos:

P3 - Tivemos de utilizar de estratégias para realizar o trabalho, o que eu considero a estratégia são os modelos e aulas no meet. O que que a gente tentou fazer pra dentro desse modelo pros alunos conseguirem absorver um pouco do conhecimento, um pouco daquele conteúdo, já que a gente sabe que mesmo presencialmente a atividade de aprendizagens e que a leitura desses alunos no geral não é muito e mesmo aqueles que têm uma leitura boa, a quantidade de leituras semanais pra eles era muito grande; e aí a gente procurava pegar textos que tinha uma linguagem muito acessível, muito acessível mesmo, geralmente desses sites da internet, e aí as atividades geralmente, geralmente não né!? Basicamente questões dissertativas, alguns professores faziam questões de múltipla escolha, mas não passavam de 10. Eu geralmente fazia apenas 5, mas as questões que eu fazia eram bem amplas, então dava para escrever muito.

Inserida nos contextos de atividades escolares por vias digitais, como veremos no trecho a seguir, a percepção de P4 quanto ao trabalho durante a pandemia estaria longe de ser o adequado as muitas realidades dos alunos, se enquadrando ainda nas discussões já realizadas quanto ao processos de acirramento das responsabilidades dirigidas aos professores e professoras nesse período conturbado, em que a primeira característica identificada sobre este processo é a ausência de orientações mais específica quanto ao trabalho docente e suas formas de desenvolvimento:

P4 - Em termos da pandemia, nós não estávamos preparados para enfrentar a pandemia no contexto escolar... na verdade, nós nunca fomos preparados para isso! Então, afetou muito, ter que se 'reinventar' diante de uma mudança tão drástica, foi muito complexo. A forma do aproximar sem tá perto, foi muito difícil, pois nem todos os alunos possuíam acesso à internet.

A segunda reunião nos rendeu novas narrativas que apresentam as dificuldades do processo educativo na pandemia, considerando as realidades concretas de cada cotidiano, como nos diz a P5 quanto a esse momento:

P5 – O livro didático foi muito utilizado, assim como material xerocado preparado por nós professores! Além disso, gravávamos vídeos ou até mesmo baixávamos da

internet. O vínculo se efetivava através do WhatsApp! Mas é como disse anteriormente, alunos sem acesso à internet apresentam dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, já que não conseguem acompanhar todo o conteúdo. O ensino remoto exclui esses alunos!

Diante das transformações decorridas da pandemia do Covid-19, nas questões do trabalho docente em si, podemos identificar uma certa minimização das formas de exercer o currículo e suas questões de ensino, considerando ainda a noção reducionista de que a grade de conteúdos representa as práticas curriculares, necessitando então, de outras maneiras de exercer o ensino:

P6 - Do ponto de vista sim uma estratégia, a gente tinha muita sensibilidade com os alunos, pensando, sobretudo, no início da pandemia, já que a maioria dos alunos hoje, sobretudo antes e depois da pandemia eles têm problemas psicológicos graves, e aí a gente sabia que eventualmente alguns deles estavam passando por desestruturação familiar, tinham algum parente que tinha falecido, então tinha uma flexibilidade muito grande, dado que no começo essa aula remota, ela serviu unicamente para manter o contato dos alunos com a escola, só depois de algum meses é que, quando a gente percebeu que a pandemia não ia acabar facilmente é que acabou se instituindo como modelo realmente de ensino, né!?

A partir desses apontamentos, entendemos que o processo de reconfiguração do cotidiano escolar se sucedeu de forma bastante improvisada, sem orientações precisas quanto as medidas a serem tomadas, tão pouco como devia ser exercido o ensino de História, pelo menos inicialmente. Logo, o processo de ressignificação do currículo ocorreu perpassando a reconfiguração do cotidiano escolar, realizando uma adaptação do trabalho docente a realidade vivenciada, utilizando os dispositivos tecnológicos e digitais a maneira possível de “dar aula”, tendo de adaptar as atividades para o cenário pandêmico e, de certa forma, minimizando o trabalho educativo, conjuntura evidenciada no trecho da fala do professor a seguir:

P7 - Bom vou falar sobre mim. Eu gosto de fazer os negócio mais chato do que o normal, então eu usei muito, já que a gente usava textos né, material metodológicos: meet, class room, textos, sobretudo sites da internet, como o UOL, Brasil escola, toda matéria; eu utilizava muito umas apostilas da Siserge que são apostilas sobre história muito completa e são escritas por professor de universidade que tem uma linguagem um pouco intelectualizada e dentro de alguns assuntos veio a calhar pros meus alunos, e pros meus alunos do terceiro ano eu utilizava muito essas apostilas, aí não no geral é foi utilizado muito a leitura dentro desse período, já que não tinha como manter o diálogo direto e principalmente no início.

Nessa perspectiva, o trabalho docente nesse período foi realizado de forma limitada, uma vez que a dialética com os alunos não se tornou possível diante das transformações em

todo o cotidiano escolar e na vida humana. As formas pelas quais professores e professoras da rede pública de ensino desenvolvem sua prática educativa e o processo de criação de políticaspráticas curriculares em rotina sua diária foram enquadradas em uma conjuntura de grande estímulo a utilização de ferramentas tecnológicas e seus dispositivos, provocando uma reestruturação do modus operandi do que significa a educação escolar, tal como nos diz o trecho a seguir de um dos profissionais contribuintes de nosso estudo quanto a essa conjuntura e suas formas de dar continuidade ao ensino:

P8 - Mas, assim, óh! Sendo bem sincero, mas a maioria dos alunos simplesmente burlavam e faziam para os outros e quando os professores viam isso a tendência era relevar. Depois, quando nós passamos a fazer as aulas pelo meet, alguns professores faziam algumas atividades durante a aula mesmo, utilizando o Google forms ou a lousa interativa do Google meet, depois que a gente recomeçou a ter às aulas pelo meet é que houve a abertura para a gente desenvolver outras atividades, mas em geral são essas mesmo que eu falei, um negócio bem básico, teve que ser então de certa forma, flexibilizado né, minimizado a forma de trabalho para se adequar dentro do período pandêmico.

Com efeito, o trabalho docente, reconfigurado e ressignificado a partir do processo de igual dentro das questões curriculares e do cotidiano do ambiente escolar, agora desenvolvido mediante novos meios trouxe para os professores e professoras, em especial para áreas mais fragilizadas, desafios ainda maiores do que os já vivenciados anteriormente, maiores responsabilidades, carga de trabalho excessiva, com pouco tempo para aplicar todas as avaliações e planejamento de atividades adequadas para o modelo virtual, imprimiu sobre o ensino novos sentidos e sobre o currículo novas formas de exercê-lo enquanto instrumento de organização da vida escolar, processos sentidos por esses profissionais:

P9 - A nossa carga de trabalho durante a pandemia, ao contrário do que se imagina, foi muito grande e aumentou, porque a gente tinha que fazer os roteiros para todas as turmas e corrigir semanalmente os roteiros que os alunos faziam. Para mim, era humanamente impossível corrigir todos esses roteiros, então, alguns professores faziam vista grossa, outros corrigiam mais ou menos e, no sentido geral, a nota dos alunos eram muito boas, todos eles tiravam 10 porque a maioria dos professores davam a nova se o aluno enviou, enviando a atividade ganhou nota, sem considerar o mérito da qualidade das atividades, no geral foi isso, era só cumprir para ter algo a ser relatado, só pra ter nota do aluno né!? O aluno fez, ganhou nota, independentemente da qualidade. Claro que não dá pra generalizar, mas eu observei muito isso!

Como evidenciado no trecho evidenciado acima, a profissão docente nesse cenário passou por grandes e transformações, submetidas a situações diversas que, embora não caibam dentro desse estudo e não seja o objetivo central dele, intensificaram as práticas

pedagógicas desenvolvidas nas escolas, o desenvolvimento de políticas curriculares de forma prática, maior flexibilização nas formas de avaliação e muitas outras formas de interferência no cotidiano de professores/as.

P10 - Inicialmente nós estávamos utilizando o plano de curso “normal”, como eu já disse, o cenário pandêmico foi um baque pra todos, então toda a rede escolar teve que se adequar. Esse plano de curso “normal” ele possui uma carga horária de 120H em História. Depois de um tempinho começaram a mandar para as escolas um plano de curso “desmembrado” porque eu falo isso, porque eles mandavam somente as habilidades que deveriam ser trabalhadas por bimestre, nisso elas foram reduzidas, um currículo que antes era de 120H passou a ter 104H, então houve uma redução por conta do cenário que estamos inseridos. Apesar de ter uma redução, as necessidades eram atendidas, digo que selecionaram bem o que deveria ser priorizado.

O que vemos nesse contexto, além de uma clara flexibilização das formas do trabalho docente, refere-se a uma interferência nos seus sentidos, nas suas funções, descaracterizando a imagem não apenas do profissional, mas da educação como um todo, agora vinculada a ideia de ensino virtual, dando maior força ao *homeschooling*, outrora já debatido em nosso estudo, acreditando na ineficácia do ensino presencial da rede pública.

P9 - [...] isso mostra que houve uma flexibilização até na nas avaliações, outra coisa é que os alunos passaram, eu acho, que a estranhar depois que a gente voltou ao presencial porque meio que eles querem nota de forma quase automática, como o que ocorria na pandemia, porque na pandemia se enviassem as atividades, boas ou ruins estariam lá com 10 ou 9 e meio, então houve ainda uma flexibilização muito grande nesse sentido.

Importante destacar ainda que, ao passo que as transformações trazidas com a pandemia da Cov-19, professores/as têm buscado as tecnologias digitais de forma bem mais intensa, como formas de integrar suas práticas de políticas curriculares as questões contemporâneas do mundo virtual, seus modos possíveis de desenvolver um trabalho pedagógico, tido como inovação para o setor educacional. Nesse aspecto, a mídia e a tecnologia aparecem como uma área de aprendizagem, mas não reduzida a um tema transversal curricular, passa as ser colocada nesse cenário como maneira viável da prática docente, uma solução para os problemas mais emergentes, mas se deparando com questões de acesso a internet, aos aparelhos tecnológicos e todo a “parafernália” necessária para o ensino remoto, como indício desse sintoma vemos nessa conjuntura a evasão escolar provocada pela ausência de políticas educacionais diante do impacto da ostensiva utilização tecnológica para dar suporte a alunos e professores/as.

P1 - Uma coisa também aqui é que houve invasão muito grande, o aluno sumia do nada, algumas turmas, 10% por cento dos alunos apenas fazem as atividades, eu não sei o que os pais faziam, onde enfiavam o menino, o fato é que, no final do ano, os pais estavam à procura da escola pra dar um jeito nesses alunos, sendo que o ano inteiro ele sumiam com os meninos, não davam um jeito pra eles participarem nas aulas e no final do bimestre que apareciam, tanto é que logo no final da pandemia o termo muito usado era a busca ativos, que é pra gente procurar esses alunos, eu acho que essa busca ativa foi realizada em todos ou quase todos os setores, principalmente na educação, os professores responsáveis por reintegrar os alunos ao sistema educativo. Mas o problema é que essa nossa busca ativa era muito limitada, o que a gente poderia fazer era enviar e-mail, tentar ligar para os pais, em geral eu considerava um serviço meio invasivo, eu acho que a busca ativa acabou ocorrendo mesmo os pais indo atras da escola e no final do ano ela tinha que dar um jeito de relevar esses sumiços desses alunos.

Daí o argumento de que as responsabilidades que professores e professoras tiveram de assumir dentro desse contexto exorbitaram suas reais funções, a de ensinar. Agora são responsáveis não apenas por conteúdos, avaliações internas e toda prática pedagógica, assumem funções para além dos referenciais curriculares, não sendo acompanhadas pelas instituições responsáveis durante boa parte do tempo em que os professores tiveram de desenvolver em conjunto com suas gestões escolares mecanismos para dar continuidade aos conteúdos programados, principalmente com foco local em Rio Branco no Acre.

P1 - Houveram formação durante a pandemia, mas, sinceramente, eu considerei pouca efetiva, tendo em vista que a gente já estava trabalhando há muito tempo, logo no começo não teve porque foi uma coisa que pegou portanto os professores quanto os profissionais das secretarias, técnicos enfim, o que existiam eram os pareceres do Conselho Nacional de Educação. Outra coisa era, na verdade, esses pareceres que o conselho nacional emitiu só suspendeu as aulas, a SEE tinha sim, mas não no começo, mas depois que foi orientando as escolas, emitiu um documento completo de como deveriam fazer para essa educação remota continuar. Eu não sei precisar a data correta, não sei se precisar o nome do documento, mas teve uma série de instruções e de portarias da SEE explicando detalhadamente como seria e quando o retorno das crianças para a escola e a modalidade remota, mas no começo da pandemia em si era a gestão das escolas por si, era o diretor da escola e professores que decidiam, a SEE veio aparecer um pouco depois com esses documentos mais estruturados e tal, levou um tempo então pra ter essa orientação mais guiada né mais adequada, eu não lembro de nenhuma instrução assim mais pormenorizada, o que dificultou exercer o trabalho docente sem ter quem diga o que fazer durante esse período.

Consoante a fala acima de um dos nossos parceiros, podemos inferir que a profissão ficou à mercê da negligência e inoperância das instituições responsáveis, uma vez que sua ausência de orientações custou aos professores tempo e saúde mental (LIMA; CASTRO, 2020), deixando ainda mais difícil o trabalho docente nesse período, ainda mais se tratando do

ensino de História, agora colocado no Novo Ensino Médio não como disciplina obrigatória e sim dissolvida dentro do campo das Ciências Humanas. Logo, a pouca ou nenhuma orientação dada pelas secretarias trouxe desafios maiores para o trabalho docente voltado para o ensino de História nesse contexto de pandemia, explicitado nas falas de professores/as que estavam imersos nessa realidade:

P2 - No meu caso né!? Que eu sou relativamente jovem, eu tenho 27 anos agora, então para mim mexer com o class room, com o meet, esse modelo que já utilizava, pra mim não foi difícil, já utilizei antes da pandemia e aí para mim foi relativamente fácil, o difícil é se acostumar com essa educação impessoal, que ninguém conseguia ver o aluno e o aluno não via a gente, essa ausência de diálogo, essa ausência de dialogicidade, ausência dessa dinâmica que a gente costuma ter em sala de aula foi o que mais assim, na minha concepção, prejudicou e não necessariamente a falta de instrução da Secretaria estadual de Educação ensinando como e o que fazer, afinal a própria gestão da escola dava conta de instruções e de explicar como que mexe nas ferramentas utilizadas. Então, partiu da gestão esse tipo de ação né, no começo foi cada escola por si.

Diante disso, mesmo consideradas as muitas diferenças entre as gestões escolares em toda a rede pública de ensino do estado, a pandemia da Covid-19 ocasionou transformações na educação como um todo, colocando a profissão docente e aqueles que estão na ponta, professores e professoras da rede de ensino, diante de desafios e empecilhos para a execução do processo educativo, minimizando as práticas curriculares a apenas leituras de textos sem aprofundamento teórico e resolução de atividades sem discussão crítica, indicadas nos encontros e rodas de conversas realizadas com nossos parceiros e parceiras:

P5 - Eu sempre falo na minha perspectiva, que é falando especificamente desse momento em que houve um recorte do currículo, muito grande mesmo, mais do que a gente faz na sala de aula, porque a apropriação dos professores do currículo, a depender do professor ela é muito ativa, né!? Então durante a pandemia, meio que não dava pra gente trabalhar todos os conteúdos, porque os alunos precisavam de leitura e compreender alguns assuntos; e a partir da leitura dos próprios alunos é muito difícil, então alguns conteúdos meio que eles foram muito excluídos, assim, eles foram deixados de lado, porque no colégio era quinzenal os roteiros e não tinha como a gente trabalhar todos os conteúdos com esses roteiros quinzenais, de toda forma tinha que haver uma seleção de conteúdos.

Diante do contexto aqui analisado, podemos indicar que houve menor evidência de desenvolvimento educacional por parte dos alunos, tendo em vista que o ensino realizado durante o cenário pandêmico ressignificou as práticas curriculares dos/as professores/as como forma de adaptação a realidade experienciada durante a pandemia da Covid-19. Consoante a esse movimento, tal como se evidencia nas rodas de conversas com nossos parceiros, vemos

ainda um reforço a ideia de apagão educacional que assolou a rede pública de ensino, não que o setor privado não tenha sido afetado com a realidade da pandemia, considerando que a situação cotidiana.

P1 - Então, na área de história, por exemplo, vai ser uma coisa batida dentro dessa ideia de que eles têm que ao final do ano, por exemplo, alguns do terceiro, fazer o Enem e aí precisam ter o mínimo de domínio voltado para português e matemática e história ele vai ser uma um elemento a menos. Na verdade, assim, há a situação, e quem está em sala de aula sabe, que eles estão com um déficit muito grande, todos eles, em qualquer série, os do ensino fundamental não se alfabetizaram direito, a mentalidade de um aluno que está hoje no primeiro ano do ensino médio é a mentalidade daquele que está no oitavo ainda, de uma hora pra outra eles foram transportados pra outras séries e a gente ver o quanto eles estão atrasados, o nível e a qualidade dos alunos está muito inferior ao que era antes da pandemia, todos foram prejudicados.

Assim, vemos como se desenhou a realidade vivenciada durante a pandemia da Covid-19 dentro do ambiente educacional na rede pública de ensino, em que a flexibilização curricular para a adaptação do ensino remoto agudiza as diferenças, reforça as desigualdades, coloca os professores em situação de sobrecarga de trabalho docente, desvalorização e descaracterização de sua classe, tendo de suprir a defasagem educacional que acometeu seus alunos durante esses dois anos de pandemia.

4.2 NO INÍCIO ERA TUDO CAOS... E AGORA?

Frente a ameaça que se instalara com as mudanças abruptas trazidas com a pandemia, as incertezas e medos enfrentados por professoras e professoras de toda rede de ensino, o ensino remoto se tornou não apenas uma maneira de dar continuidade ao ano letivo que estava em curso, passando a ser uma modalidade de ensino, mesmo que de forma análoga à EAD, utilizando seu “modo de fazer” para que o processo educativo não se perdesse por completo nesse período caótico.

O caos se instalara em mim frente à ameaça do tempo, tal como aconteceu com os professores/as, considerando a necessidade de adaptar as formas de rodas de conversas com a realidade vivenciada por todos nós, passando por aulas e orientações on-line, tivemos de realizar as conversas por meio de salas virtuais, mesmo com a ideia de impessoalidade e deixando de lado o constrangimento das formalidades da pesquisa. Se no início tudo era caos, nos ateremos nesse momento a evidenciar como os sujeitos enxergam sua prática profissional

diante dos muitos desafios já ultrapassados e dos tantos outros que estão por vir, tendo em mente que o cenário pandêmico não se encerra passados dois anos da Covid-19.

O conjunto de terminologias para representar o contexto vivenciado pela humanidade, e aqui especificamente o setor da Educação, expressa a tentativa de abranger as transformações trazidas com a reestruturação do cotidiano escolar e das práticas inerentes a ele. Nosso enfoque neste trabalho, realizado em parceria com aqueles que estavam na “ponta” da prática educativa durante a pandemia, se direciona para as práticas, (re)invenções, apropriações individuais dos textos oficiais verticalizados e as demais formas que utilizaram em seu cotidiano para realizar seu trabalho.

As rodas de conversas foram realizadas somente por modo virtual diante do isolamento social causado a partir da pandemia, foram divididos em cinco encontros devido as rotinas de nossos colaboradores, em que alguns não tinham possibilidade de participar ao mesmo tempo que os demais, sendo necessário realizar em dias alternativos. Os últimos encontros, tal como sugere este tópico, as falas dos/as professores/as evidenciam seus pontos de vistas a respeito da realidade durante o processo de reconfiguração curricular no cenário pandêmico e como tal processo afetou o exercício da prática docente e do ensino de História.

No decorrer da realização das rodas de conversas, alguns de nossos contribuintes não puderam dar continuidade com os encontros, em que finalizamos a pesquisa com o número de 10 professores e professoras, tendo em vista que não identificamos gênero em nossa pesquisa como forma de manter também suas identidades profissionais anônimas. Assim, as conversas virtuais traziam como forma de organização o roteiro semiestruturado guiado pelo questionário contendo 10 perguntas envolvendo nossos objetivos específicos, trazendo como norte a questão da reconfiguração curricular com base na noção de adaptação do currículo dentro do cenário pandêmico e da atuação docente de professores/as de História diante da (re)invenção das *políticaspráticas* curriculares no cotidiano.

Como princípio desse processo de análise partimos das conversas realizadas com os professores e professoras, diálogos ricos que evidenciam a realidade vivenciada durante os dois anos de pandemia, o que tiveram de realizar para atender todas as demandas empregadas a eles de forma imposta pelo texto oficial, avaliações externas e todas as formas de interferência no trabalho docente. Por conseguinte, com o cenário pandêmico todos esses fatores se tornaram ainda mais evidentes, exigindo dos criadores de *políticaspráticas* no e para o cotidiano escolar novas formas de exercer sua função social e profissional, utilizando-

se de astúcias e táticas (GONÇALVES, 2018) diante da ameaça a vida, mas ainda a sua profissão enquanto essencial para a Educação.

A necessidade de um debate acerca das transformações no currículo, em especial o de História, dentro desse cenário está intimamente relacionada com a prática docente, considerando a flexibilização deste instrumento a partir de uma adaptação para a modalidade do ensino remoto, minimizando conteúdos, colocando leituras extensas como forma de repassar conhecimento e tantas outras formas, deixando de lado muitos conhecimentos para serem repassados no próximo ano. Identificamos essa dinâmica dentro das falas dos professores e professoras que vivenciaram esse contexto, responsáveis por colocar em prática as políticas curriculares, além de criarem novas formas de representação delas:

P1 - Até agora nós estamos num processo de recomposição de alguns conteúdos de composição que teoricamente os alunos não aprenderam durante a pandemia. Tipo, alguns conteúdos do ano anterior foram inseridos para serem recuperados, eu diria, durante o próximo ano. Durante esse ano, e agora que a gente voltou efetivamente ao presencial, o currículo do antigo ensino médio inovador tanto o do novo ensino médio tem um campo que são só para os conteúdos de recomposição, então há a necessidade de se trabalhar os conteúdos de recomposição, é uma coisa que a Secretaria de educação tem batido muito na tecla, mas, na minha perspectiva, é uma coisa impossível, dado que o novo ensino médio tem uma carga de conteúdo muito excessiva, já que só tem história no primeiro e segundo ano, então todos os conteúdos do Ensino Médio condensado nessas 2 séries com acréscimo de outros conteúdos, então fica praticamente impossível trabalhar com os conteúdos de recomposição, se algum professor está trabalhando esses conteúdos ele venha falar comigo porque eu não tô sabendo, não! Tem como a gente falar um pouco dos conteúdos e explicando, mas trabalhar de forma mais pormenorizada esses conteúdos de recomposição, pra mim é uma utopia, já que não tem como voltar todo contexto de atraso que esses alunos tiveram durante esses dois anos de pandemia.

Entendendo o currículo para além da forma representativa de um texto prescritivo, podemos identificar na fala supracitada a ideia de currículo enquanto prática diária dos sujeitos que estão envolvidos com o processo educativo, o que se expressa através de uma articulação entre os anseios de professores/as enquanto sujeitos *pensantespraticantes* e as práticas escolares, ressignificando as políticas públicas e as teorias pedagógicas para o cotidiano.

Com o impacto da pandemia sobre as escolas e seus professores, o calendário letivo foi reestruturado, daí identificamos o trecho da fala evidenciada anteriormente quanto ao processo de “conteúdos de recomposição” para serem trabalhados com os alunos devido a falta de tempo para o repasse de forma hábil, considerando ainda que a ideia nem se refere as

noções de construção conhecimentos históricos, mas apenas de repasse aos estudantes, sem critérios de crítica ou efetividade de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Entendemos aqui, a impossibilidade dita pelos professores/as de efetivas esses conteúdos de recomposição, tendo em vista toda a demanda de que tem de dar conta, planejamentos de aula adaptados ao ensino remoto, textos e avaliações, slides quando necessário usar e tudo mais. Logo, apesar da necessidade de se realizar um resgate dos conhecimentos perdidos reforçados pelas instituições como Secretarias Estaduais e Conselhos Estaduais de Educação, torna-se um desafio ainda maior prosseguir com essa noção de *continuum curricular* quando se considera a realidade em que se desenvolve o trabalho docente, e mais especificamente o ensino de História, deficitado e condensado apenas em atividades de leituras nesse cenário.

As narrativas geradas por todas as histórias contadas e vivenciadas nesse contexto apontam o que já não era novidade para professoras e professoras de toda a rede de ensino pública, a descaracterização da profissão como parte de um movimento de desmonte da educação pública. Ademais, com o cenário pandêmico as práticas curriculares construídas e exercidas diariamente passam ser desenvolvidas de forma minimizadas, uma vez que as atividades escolares são exercidas adaptadas ao modelo virtual, em que os sujeitos *pensantespraticantes* criam, (re)inventam e atualizam suas práticas diante da conjuntura atual.

Dessa forma, as redes de conhecimento tecidas durante o período pandêmico são/estão alinhadas as condições concretas vivenciadas pelos *sujeitos/atores* atuantes nesse contexto, onde vemos que o trabalho docente fora excessivamente submetido a transformações em seus sentidos e funções, com práticas curriculares voltadas a sanar o apagão educacional existente, como explicitado nas falas de professores/as anteriormente citadas, narrando como se desenvolver e aplicou a noção de conteúdo de recomposição como expressão do *continuum curricular* proposto por textos oficiais.

Entendemos nesse estudo a ideia já debatida de que o cenário pandêmico causou transformações nos sentidos e funções no/do processo de tecitura do cotidiano escolar, acarretando um movimento de ressignificação do currículo praticado por professores/as durante o ensino remoto, identificando de que maneira se realizou o desenvolvimento das atividades escolares e como o Ensino de História é assimilado efetivamente a partir do ensino remoto, o que é superficial, o que e como teve ser adaptado, que práticas foram desenhadas no contexto vivido, deixadas evidenciadas durante as conversas com nossos pares:

P2 - Creio que o ensino de História ele deve ser efetivado de acordo com a realidade de cada comunidade escolar e que não se deve ter um padrão a ser seguido, a escola X não é igual a escola Y e até mesmo dentro desses locais se tem diferenças, às vezes, a atividade 1 que passei pro 8ºA, por exemplo, não funciona no 8ºB, é nessas observações que devemos ressaltar o que é superficial ou não e se irá atender a necessidade do estudante.

Apesar de fazer essas adaptações para o ensino remoto em relação ao ensino de História, creio que ainda não é tão efetivo, há um abismo enorme entre aulas remotas e presenciais, para a realidade da minha comunidade escolar a aula presencial é muito mais efetiva.

Diante do exposto, vale destacar que levantar uma discussão para entender a realidade vivida pelos/as professores/as só se torna possível com o diálogo estabelecido com suas práticas, ações colocadas em curso no cotidiano construído, naquilo que se efetivou no contexto de práticas (BALL, 2001) que possibilitou aos/as professores/as (re)inventarem o texto prescrito do currículo a sua realidade.

Se no começo tudo era caos, com o passar do tempo os/as professores/as desenvolveram práticas educativas no bojo do ensino remoto, construíram políticas curriculares práticas ao passo que conduziam sua ação docente, estavam imersos no processo de influências das prescrições curriculares e orientações que o MEC, CNE, CEE e as respectivas secretarias estaduais criavam para esse momento, demonstrado nas vozes de professores/as a realidade experienciada:

P1 - Olha, eu acho que posso falar para além da minha perspectiva individual, é que foi um fracasso! Então, houve um certo apagão educacional né!? Porque houve uma lacuna nesse período, não só porque os professores não sabiam mexer internet, mas por uma série de fatores; e aí, eu tenho como sintoma aquilo que eu via quando estava em sala de aula, que alguns alunos, eles pegavam um texto pra ler, eles não compreendiam a leitura que faziam. Imagina você pegando esse aluno que tem uma leitura muito deficitária ainda tendo que ler 9 documentos, cada documento de 5 a 10 páginas em 15 dias, a aprendizagem desse aluno ficou muito prejudicada, muito! Embora que ele quisesse, mas o nível de leitura e o nível de concentração deles é muito limitado. A gente tem que lembrar e qualquer pessoa que viveu durante a pandemia sabe, que o nosso psicológico dentro de casa não estava muito bom. Imagina você com o psicológico abalado, com dificuldades de leitura tendo que fazer esse monte de atividade!?

Como nos aponta Gonçalves (2018), as conversas estabelecidas com nossos parceiros nos possibilitam perceber de que maneira suas práticas se traduzem no processo de construção de *políticaspráticas* como um movimento de reconstrução permanente do texto oficial e prescrito, uma fuga da inflexibilidade e regulação das normas, nos possibilitando compreender como ocorre a articulação entre o currículo praticado e aquilo que as influencias

de textos curriculares oferecem, em que nessa articulação se produzem diariamente no cotidiano as políticas de currículo de forma prática.

Notadamente, como vemos nas falas dos sujeitos que estão na “ponta” do processo de ressignificação curricular, o ensino remoto esteve longe de realizar uma educação de qualidade para aqueles que dele necessitavam, não por demérito da ação da prática docente, mas pelo acúmulo de fatores, desamparados de orientações curriculares efetivas nesse contexto caótico, de incertezas e medo, evidenciando que a aprendizagem fora comprometida, uma vez que se comprometeu a prática docente.

P10 - A minha perspectiva é que a aprendizagem desses meninos foi ínfima. Então, o ensino em si ficou em déficit de 2020, eu vou dizer até 2022 ainda, uma lacuna que a gente tem que suprir. Assim, vai demorar um tempo, mas eu acredito que, gradativamente, a gente vai conseguir retomar o nível e o padrão do ensino que vinha ocorrendo, algumas estimativas falam de 10 anos, mas na minha perspectiva pode levar mais tempo que isso.

Assim, vale enfatizar a fala de um de nossos colaboradores quando nos diz que “Olha, eu acho que posso falar para além da minha perspectiva individual, é que foi um fracasso!” (P1). Aqui percebemos de forma clara as perspectivas avaliativas quanto ao ensino remoto e ao processo de flexibilização curricular ocorrido no cenário pandêmico, em que os sujeitos que estavam dentro desse contexto têm lugar de fala ao dizer da sua pouca efetividade para a aprendizagem do alunado a que teve acesso ao ensino remoto.

Aqui, muito embora não esteja em nossos objetivos realizar juízos de valores a respeito do ensino remoto e do processo de efetividade da educação prestada de forma a distância, podemos enfatizar as falas dos sujeitos *praticantespensantes* que se envolvem no processo de construção de sentidos aos ditos, não ditos e malditos que o currículo prescrito apresenta. Nesse aspecto, veremos que os cotidianos escolares, múltiplos assim como as práticas docentes, trazem muitos desafios, em especial quando pensamos para a prática docente desenvolvida dentro do mundo virtual, tendo de adaptar o currículo, o modo de ensinar, avaliações e todo o processo de ensino.

P1 - Na execução do trabalho da área de história, bem, na minha perspectiva, assim, da minha experiência foi como que eu poderia trazer um texto para esses meninos com uma linguagem suficientemente clara e que trouxesse um conhecimento aprofundado. Eu pegava os conteúdos e lia, ia atrás de textos e pensava: esses alunos não vão entender o que eu quero propor a partir desse texto, não vão conseguir catar algumas sutilezas que eu só conseguiria passar em uma aula presencial, quando dialogada. Então, pra mim, a maior dificuldade foi isso, alguns conceitos muito específicos do conhecimento histórico, da historiografia que, era praticamente

impossível de a gente transmitir através de um texto, sobretudo, textos de terceiros né!? E aí, a perspectiva de o próprio professor escrever um texto para os alunos é uma utopia, porque não dava tempo, não dava! De forma nenhuma! Então, a maior dificuldade foi essa, de como que, através de um texto, eu consigo passar esse conceito, passar essa concepção, passar essa reflexão; para mim, a maior dificuldade, do ponto de vista do ensino de história foi isso.

Temos aqui um grande demonstrativo da realidade enfrentada por professores/as nesse período de pandemia, com muitas nuances do que fora executado enquanto ação docente, com dificuldades não apenas reduzidas as questões tecnológicas, mas exorbitando para questões do *como*, do *o que*, dos *por quês*. Vemos, acima de tudo, que a prática docente esteve imersa em transformações, não apenas no sentido da utilização ostensiva de insumos tecnológicos, mas ainda em seus sentidos, função para a sociedade, relevância social e científica, modificando os modos pela qual se davam o ensino e aprendizagem para o Ensino de História.

P1 - assim, eu senti uma ausência, mesmo a partir do momento em que as aulas passaram a sair do Class room, foi de dinâmica, sabe!? De como fazer uma aula interessante a partir das tecnologias de informação e comunicação. Eu particularmente, não conseguia conceber, eu não conseguia montar uma aula que fosse suficientemente interessante, mesmo sabendo que existem métodos, que existem algumas estratégias que o professor pode desempenhar. Então, assim, eu não sou nem aquele sujeito que tem aquela extrema dificuldade como os professores mais antigos e eu também não sei fazer uma aula interessante utilizando algumas ferramentas, alguns aplicativos que a internet oferece, que eu sei que dá pra gente dar uma aula relativamente boa. Então, nesse sentido, não consegui, não consegui fazer modelos digitais, usar os aplicativos diferentes, colocar a sala de debates dos alunos; a minha aula era uma aula, eu diria, tradicional mesmo pelo Google meet, porque era um pouco mais expositória do que apenas dialogada, explicando o conteúdo e tentando trazer os alunos sobre a perspectiva de diálogo, mas o diálogo com os alunos através dele já era muito muito ínfima, porque a maioria fechava lá a câmara, pouco falava, então, nesse sentido, eu poderia dizer que a minha aula foi até um pouco, sei lá, tradicional, né!?

Percebe-se nas falas dos docentes que as dificuldades enfrentadas nesse cenário não dizem respeito somente ao acesso as ferramentas tecnológicas e suas plataformas digitais, perpassam ainda as questões de planejamento das aulas, preparo de materiais didáticos, atendimento aos alunos e pais, tudo isso imerso numa realidade de transformações, tendo de realizar a flexibilização curricular da forma correta e da maneira possível em suas condições concretas, considerando as prescrições contidas na BNCC que a prática docente está sujeita, com avaliações e cumprimento de habilidades e competências, assim como considera um de nossos colaboradores:

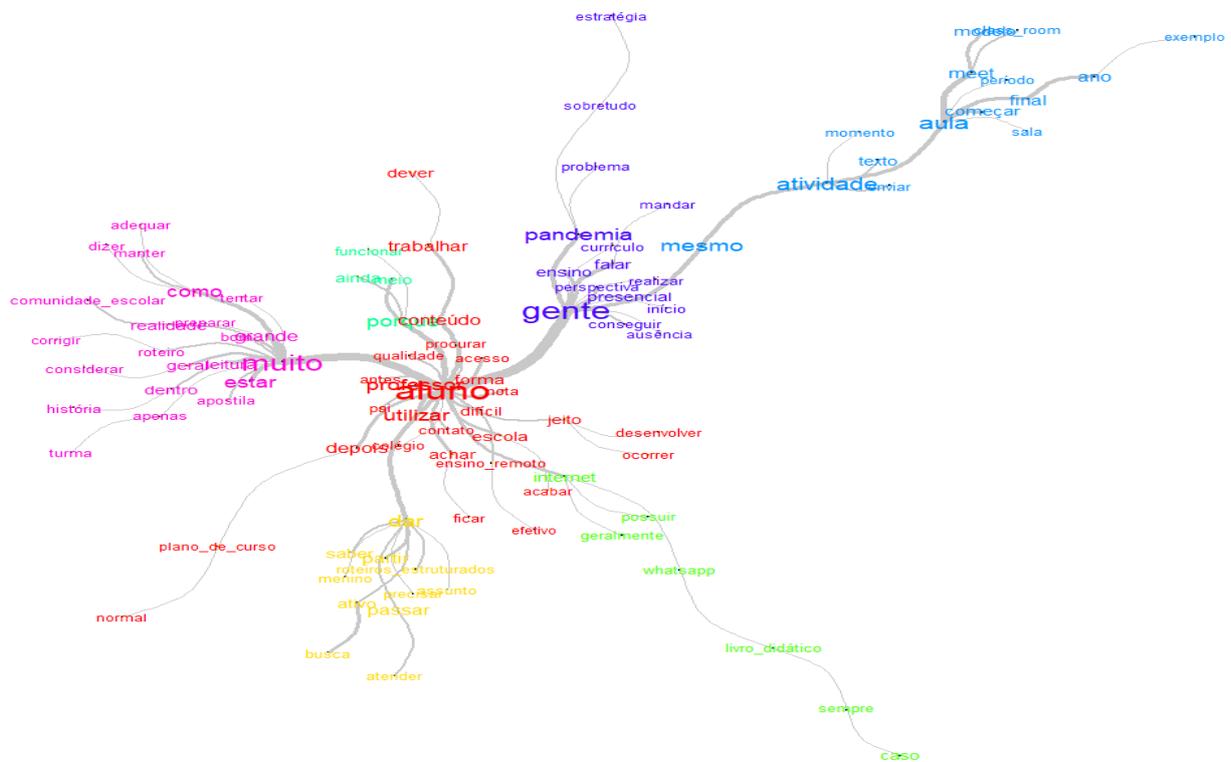
toda rede de ensino no Estado do Acre realizam seu fazer pedagógico, imersos em transformações ocorridas com o cenário pandêmico, organizando o discurso oficial ao contexto de suas ações, usufruindo do material oficial para adaptar seu trabalho, evidenciando seus fazeres diários, em que a rodas de conversas que estabelecemos possibilitam desinvisibilizar as produções dos sujeitos *pensantespraticantes*.

O que temos em mãos se traduzem nas práticas docentes em seu cotidiano, em que produções de *políticaspráticas* emanam de seu fazer pedagógico diário, moldando novos modos de fazer, de criar e tecer o currículo a partir da realidade experienciada, expressa em movimento mútuo de constituição, de produção. A respeito disso, temos como objeto de análise as falas daqueles que se colaboram conosco com esse estudo, apontando que os elementos contidos na figura 2 (comparação de similitude) apresentada a seguir se direcionam às dimensões da narrativa de professores/as sobre o seu trabalho no cenário de pandemia.

Temos na referida imagem o destaque para a questão da vinculação do trabalho docente ao processo de reconfiguração do cotidiano escolar, tendo em vista que as transformações nas práticas docentes em decorrência da pandemia possibilitaram aos docentes tecerem novos conhecimentos, construindo um arcabouço de saberes de experiência que, talvez, outrora não fosse possível, tonando-se *pensantespraticantes* ao passo que constroem *saberesfazeres* em suas ações.

No tocante ao processo de reconfiguração do cotidiano e do currículo no sentido de resignificação das práticas docentes para ser possível o trabalho docente no cenário pandêmico a partir da utilização das ferramentas tecnológicas, podemos evidenciar a partir da figura 2 que a prática educativa de nossos sujeitos se concentra essencialmente no ensino remoto, o que requer todo um contexto, envolvendo as ações de professores/as, tal como se destaca nas palavras que se interligam, onde a ação desenvolvida por um professor recai sobre as demais ações, tendo como maior frequência a ideia de que o *trabalho docente* se desenvolve para o *aluno*, a partir do *ensino remoto*, realizando o *ensino de História*.

Figura 2: comparação de similitude



Fonte: rodas de conversas/questionário de entrevista elaborado pelo autor

Apresentadas as questões a respeito das ações de nossos *pensantespraticantes* com a utilização da análise de similitude da frequência das conversas estabelecidas, nos direcionamos então para destacar a incidência dos termos contidos em suas falas a partir do agrupamento dos termos utilizados constantemente por nossos colabores a respeito de sua ação docente no cotidiano, no seu fazer do dia a dia. Daí o argumento em que nos centramos de que os sujeitos estão a todo momento construindo os objetos de nosso estudo, o currículo praticado no cenário de pandemia da Covid-19, em que não podem ser considerados como agentes passivos, estão simbioticamente articulados com os cotidianos, influenciando-o e construindo-o enquanto tem sua prática docente influenciada pela realidade do ambiente vivido.

Na figura 3 apresentada a seguir conseguimos evidenciar melhor o que estamos tentando destacar, apontando os elementos discutidos nas rodas de conversa.

contidos na grade curricular a serem repassados aos alunos, com aulas remotas utilizando as plataformas digitais como forma viável para o ensino, com palavras constantes como *Class Room*, *Google Meet*, *WhatsApp*, *internet*, *ensino remoto*. Seguindo essa lógica, identificamos nessa análise que a prática docente nesse cenário está alinhada com a noção de exploração de leitura, mesmo que sem grande compreensão do que está sendo repassado, uma vez que as condições dentro desse cenário da vida real limitam o trabalho docente, exigindo de professor/as todas as *táticas* e *estratégias* que discutimos ao longo desse estudo.

Ao assumimos as limitações enfrentadas por professores/as nesse cenário caótico, apontamos que a utilização da figura permite uma análise profunda do contexto do trabalho realizado, expressando as conversas realizadas entre os participantes e o autor desse estudo como forma de compreender o processo de reconfiguração do cotidiano, o ensino de História exercido a partir da produção de *políticaspráticas* curriculares, em que se desenha uma rede de *saberesfazeres* na própria ação docente, na produção de sentidos ao cotidiano vivenciado nesse ensino remoto.

Com vistas ao aprofundamento da análise dessa imagem, vamos a fala de um de nossos colaboradores quando expressa a realidade vivenciada durante o ensino remoto, e aqui demonstrando

P2 - [...] vamos lá! Assim, explicitamente eu não consigo te falar, mas houve muito fomento para que as escolas utilizassem algumas plataformas, na escola que eu tava o diretor queria que nós utilizássemos, e nesse momento não posso citar a fonte, né!? Ele até fez acordo com o Descomplica para que os alunos utilizassem, então eles deram descontos, mas algumas escolas conseguiram de graça, o Google oferecendo e-mails diferentes para os professores a exemplo do que aconteceu na Ufac. Então, nesse sentido houve uma certa intromissão, poderia dizer assim, da perspectiva do mercadológico na educação. Eu acho que foi durante a pandemia que algumas empresas de educação a distância mais se colocaram em evidência, no sentido de que eles poderiam ser a saída para educação básica, no meio do cotidiano da escola, dessa estrutura que já está montada, que eu vejo no meu cotidiano foi isso, né!? Esse negócio das empresas de e-mails e aplicativos de reuniões oferecendo seus serviços.

Conforme percebido, trata-se de um cenário com múltiplas nuances para o trabalho docente, em que professores/as não se preocupam apenas com o processo de ensino de seus alunos, estão imersos em influências externas, momento em que se torna visível a produção de políticas curriculares a partir de sua atuação no movimento de reconfiguração do cotidiano escolar para o ambiente virtual. Nesse processo de tessitura curricular e de suas *políticaspráticas*, temos como embasamento as ações de professores e professoras que atuaram durante a pandemia da Covid-19, em que seu trabalho se traduz enquanto uma

experiência de aprendizagem docente, considerando o reflexo de sua vida como um enfrentamento aos desafios diário, as tensões vivenciadas.

Em outras palavras, o que se evidencia, tanto nas figuras apresentadas quanto nas expressões literais dos sujeitos que atuaram nesse período, referem-se ao processo de reconfiguração do cotidiano, envolvendo nesse movimento a produção de currículo e de seus sentidos através da tessitura de *políticaspráticas* curriculares pelos nossos sujeitos que se portam como *pensantespraticantes* ao passo que se tornam conscientes de suas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória trilhada até aqui nos despedimos com algumas elucidações acerca do processo de transformações trazidas pelo cenário de pandemia, apontando as dificuldades enfrentadas pelos *sujeitos/atores* que nos narram as suas práticas nesse contexto.

As reflexões a respeito do campo do currículo e do cotidiano nos leva a uma pluralidade de compreensões acerca da prática docente e das estratégias traçadas pelos *sujeitos/atores* ao construir diariamente as redes de conhecimento. Assim, constroem *políticaspráticas* que dão validade as práticas educativas realizadas nos cotidianos em que se insere, se utilizam de táticas para resistirem aos textos prescritos que não possuem validade prática para o ambiente escolar de todas as realidades.

Ao discutirmos o desenvolvimento das atividades escolares através da internet, em plataformas e/ou aplicativos digitais, podemos destacar o movimento de reconfiguração e flexibilização curricular sendo efetivado a partir de orientações dos órgãos públicos a luz dos interesses de grupo particulares, empresas que atuam no ramo educacional que interferem e regulam no cotidiano escolar. Dessa forma, em nossas análises, apresentamos os desafios sem precedentes para a Educação e a profissão docente diante de uma mobilização quase em rede para transformar as formas como as práticas curriculares se fazem no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o fazer pedagógico dos professores teve de ser repensado e adequado a fim de garantir a permanência do funcionamento das escolas, bem como o instrumento de organização dos conhecimentos escolares, o currículo, adequando materiais didáticos e conteúdos para serem transmitidos aos alunos quase de que de forma passiva. Consoante a esse pensamento, veremos que as propostas pedagógicas pensadas nesse período estiveram e estão fortemente marcadas pela presença ostensiva de diversas formas tecnologias,

expressando a marca do mundo capitalista nas questões educacionais, promovendo interferências e regulações na organização do trabalho pedagógico da escola e dos docentes.

Os professores tiveram que desenvolver suas práticas a partir da reestruturação do trabalho com o auxílio de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, demandando que fossem em busca de instrução e de formação para a aplicação de aulas não presenciais, aumentando sua carga de trabalho, enfrentando processos de intensificação do trabalho docente, ocasionando a exaustão da categoria docente e acarretando em doenças físicas e psicológicas.

Há de se considerar ainda os fatores limitantes da docência em tempos de pandemia, tendo em vista que o exercício da profissão passa a ser dificultado com a interferência do mercado capitalista na educação, seja através das reformas educacionais, seja com a noção de comercialização de pacotes pedagógicos, livros didáticos, ferramentas tecnológicas, dentre outras.

Importante considerar ainda que o controle exercido sobre o processo de trabalho docente passa a expressar maior intensidade com o cenário de pandemia, tendo em vista que as características da intensificação do trabalho se apresentam de formas diferentes dependendo do contexto em que se realizam, sendo necessário levar em consideração as políticas neoliberais de reestruturação educacional colocadas em prática, que exercem não apenas o controle pedagógico sobre o professor e sua ação educativa, como também se traduzem com aumento de trabalho, condições de trabalho inadequadas, baixos salários, altas demandas que devem ser respondidas em um espaço de tempo curto.

O grande desafio posto para a educação nesse período é imenso, em que questões como a infraestrutura das casas de professores e estudantes, domínio das tecnologias utilizadas, acesso à internet, espaço a condições adequadas no espaço domiciliar, a impossibilidade de se ter acesso ao dispositivo individual para estudo se tornam muitas vezes obstáculos para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais.

Por conseguinte, é imperativo consideramos os processos de flexibilização e reconfiguração do currículo, e aqui, nos direcionamos ao da área de História por ter tido maior foco de nossa atenção, que controlam e dificultam o trabalho docente ao passo que retiram a autonomia docente com o ideário de competência, eficiência, eficácia e produtividade que é típico do mundo capitalista. Logo, se intensifica os processos de precarização, desvalorização, abandono da profissão, mal-estar docente e tanto outros males que assolam a categoria.

O que defendemos veementemente neste estudo, para finalizar, é a não substituição da ação pedagógica do(a) professor(a), considerando que os processo de flexibilização do currículo e do cotidiano escolar impõem uma nova compreensão sobre a importância do professorado, com a deslegitimação de seus conhecimentos e formação.

Disto isto, a construção desse estudo ainda não tem fim nele mesmo, considerando até mesmo que o período pandêmico ainda não finalizou, carecendo de novas atualizações acerca dos processos aqui analisados, revelando a infinitudes de possibilidades abertas a novos pesquisadores. Resistiremos!

REFERÊNCIAS

ACRE, Governado do Estado do Acre. **DECRETO Nº 7.225, DE 05 DE NOVEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/4136>: Acesso em: 02 de agosto de 2022.

AVELAR, M. **Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização?**. Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/>. Acesso em: 15 janeiro de 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 7 jul. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 02 de fevereiro 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N. 19/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 08 dez. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlândia: EDUFU, 2011.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto

durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (17 de março de 2020). Recuperado em: DOU | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Medida Provisória nº 934**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior (1º de abril de 2020). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

FERRAÇO, C.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. - dez., 2014.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018, 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2018.

GONÇALVES, R. M. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanaria e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, p. 23-45, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018b.

GONÇALVES, Rafael Marques. Sobre artesanaria e currículos pensadospraticados: quando tudo foge a norma. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 1, 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [recurso eletrônico] Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. - 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

ISHII, Antonella Bianchi et al (orgs.). **Janelas para o mundo: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia**. Papo Educador, São Paulo, 2020.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, volume 19, número 38, São Paulo, p. 125-138, 1999.

LIMA, Elizabeth Miranda de; CASTRO, Franciana Carneiro de. Aulas remotas e condição docente: entre cliques e telas ou como manter as 'normalidades' pedagógicas em tempos de pandemia. *In*: PESSOA, Valda Fontenele; ÁUSTRIA, Rodrigues Brito; JESUS, Carlos Renato de (orgs.). **Linguagem, ensino e interculturalidade**. – Rio Branco: Nepan Editora, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-28.

MACHADO, T. M. R. Fronteira entre ciência, poesias e vida: relatos de experiências de um estágio pós-doutoral. *In*: JOHNSON, L. F.; SANTOS, G. R. F. (orgs.). Travessias e atravessamentos em tempos de pandemia: análise e reflexões de múltiplos contextos. **Revista Culturas & Fronteiras**, vol 4. nº 1 – jun, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, volume 11, número 21, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>. Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M.; RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 68-87, 9 set. 2017. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9748>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ROCHA, J. D. T. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em escolas e universidades na Amazônia tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–15, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.59861. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59861>. Acesso em: 2 de agosto de 2022.

RODRIGUES, A. Conversas, currículos e cotidianos: possibilidades de *práticas políticas* curriculares. *In*: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (orgs.). **Cotidianos e**

formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido desmancha no ar. *In*: TOSTES, A; MELO FILHO, H (orgs). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. – 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2020.

SANTOS, Boa Ventura. **A cruel pedagogia do vírus**. 1ª ed. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S.; ONÓRIO, W. O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 961-978, set 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795>. Acesso em: 23 jan 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, 12 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR.

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisadores:

Diego Correia Machado/Tânia Mara Rezende Machado

- 1) De que maneira a reconfiguração do cotidiano se manifesta em seu trabalho docente?
- 2) De que forma seu trabalho docente pôde ser desenvolvido durante a pandemia?
- 3) Quais os materiais didáticos e metodológicos você teve de utilizar para manter seu trabalho docente ativo?
- 4) Como os documentos oficiais auxiliam-guiam o trabalho docente durante a adaptação ao ensino remoto?
- 5) A respeito da reconfiguração curricular, como você entende que o currículo se transformou durante o cenário pandêmico?
- 6) No que tange ao Ensino de História em meio a pandemia, como você avalia a efetividade de assimilação de conhecimentos por parte dos alunos?
- 7) Quais as maiores dificuldades enfrentadas nessa nova realidade para o seu trabalho docente?
- 8) A partir da utilização de plataformas e dispositivos tecnológicos, como você enxerga um teor mercadológico no contexto pandêmico para o cotidiano escolar?
- 9) Com o ensino remoto como os professores mantêm a relação com o cotidiano escolar?
- 10) Qual sua percepção a respeito do ensino remoto?

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa de mestrado: **PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL NO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFAC-2018**

Rio

Pesquisador Responsável: Diego Correia Machado

Nome do participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa de mestrado intitulada “**A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NO CENÁRIO PANDÊMICO DO COVID-19: O COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO A TRANSFORMAÇÕES**” de responsabilidade do pesquisador Diego Correia Machado, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso esteja de acordo com as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo realizar uma análise a respeito do processo de reconfiguração curricular que ressignificou o currículo durante o cenário pandêmico. E se justifica pelo interesse em compreender as formas com se realizou a flexibilização curricular realizada para a adequação das atividades escolares por vias digitais causada com a conjuntura atual. Buscando interpretar o sentido dado as práticas docentes a partir da reestruturação do cotidiano e interferência em suas ações docentes.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas através de entrevista narrativa realizada pelo pesquisador. As reuniões ocorrerão de forma on-line, utilizando a plataforma do Google Meet, com participação de professores/as da área de História, com possibilidade de gravação e duração de 1-2 horas, aproximadamente. Caso seja necessário, será marcada novas reuniões para concluir a entrevista. A gravação produzida será utilizada somente para os fins específicos da pesquisa, mantendo a privacidade e confidencialidade dos participantes.

3. Os riscos desta pesquisa estão relacionados aos critérios da ética profissional, por ser um assunto que envolve percepções sobre questões da prática profissional dos participantes, mediante o uso de questionários e entrevistas. Para tal, os procedimentos utilizados neste estudo seguem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com o que está estabelecido na Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar e/ou evitar riscos que possam resultar em transtornos de qualquer natureza aos participantes do estudo, a pesquisadora se compromete a tomar as devidas precauções e cuidados na análise dos dados coletados, tendo em vista que o procedimento de análise de conteúdo será realizado com total rigor e foco nas ideias centrais.

4. Os benefícios esperados com realização desta pesquisa são: a) Mapear os documentos oficiais do campo emanados da MEC, Secretaria Estadual de Educação/Acre e Governo do Estado do Acre no cenário pandêmico quanto; b) Identificar as transformações curriculares ocorridas no contexto pandêmico e suas relações com as propostas para o Ensino de História; c) Caracterizar o processo de agudização da precarização do trabalho docente no Ensino de História no período pandêmico.

5. Os participantes não terão despesas para participar da pesquisa e tem total liberdade para interromper a sua participação a qualquer momento. Também não receberão nenhuma remuneração, nem nada referente a compensação.

7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Diego Correia Machado, pesquisador (a) responsável, telefone: 68 99224-4919, e-mail: diego.machado@sou.ufac.br/diegoc18.dcm@gmail.com, bem como, com a orientadora Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, e-mail: taniaufac@gmail.com.

Saliento que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em todas as páginas pelo pesquisador responsável e pelo participante, será disponibilizada ao participante da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante da Pesquisa acima descrita.

Autorizo a gravação de áudio e imagem.

Não autorizo a gravação de áudio e imagem.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Diego Correia Machado
Pesquisador responsável