

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Educação

Teodoro Adriano Costa Zanardi

**DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS DE APRENDIZAGENS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Belo Horizonte

2022

Teodoro Adriano Costa Zanardi

**DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS DE APRENDIZAGENS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Número do Projeto: FIP-2021/27091-1S

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi

Orientanda: Fernanda Costa da Silva

Projeto de pesquisa de natureza qualitativa com dados coletados em escola sobre o currículo na pandemia.

Belo Horizonte

2022



PUC Minas

A ESCOLA REMOTA:

Presente e futuro da educação



**A ESCOLA REMOTA:
presente e futuro da
educação**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

E74	<p>A escola remota [recurso eletrônico]: presente e futuro da educação / organizadores: Simão Pedro P. Marinho, Carlos Roberto Jamil Cury, Vânia De Fátima Noronha Alves. Belo Horizonte : Editora PUC Minas, 2021.</p> <p>E-book (282 p.)</p> <p>ISBN 978-65-88547-25-0</p> <p>1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação - Métodos de ensino. 3. COVID-19. 4. Pandemia. 5. Ensino auxiliado por computador. 6. Tecnologia digital. 7. Metodologias Ativas. 8. Aprendizagem. I. Marinho, Simão Pedro P. II. Cury, Carlos Roberto Jamil. III. Alves, Vânia De Fátima Noronha. IV. Título.</p> <p>CDU: 371.3</p>
-----	---

SIMÃO PEDRO P. MARINHO
CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
VÂNIA DE FÁTIMA NORONHA ALVES
(ORGANIZADORES)

A ESCOLA REMOTA:
presente e futuro da
educação



Belo Horizonte

2021

A ESCOLA REMOTA: presente e futuro da educação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler

Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor

Prof. Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação

Professor Sérgio de Moraes Hanriot, PhD

EDITORA PUC Minas

Direção e Coordenação Editorial

Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Conselho Editorial

Conrado Mendes Moreira | Édil Carvalho Guedes Filho | Eliane Scheid Gazire | Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros | Flávio de Jesus Resende | Jean Richard Lopes | Javier Alberto Vadell | Leonardo César Souza Ramos | Lucas de Alvarenga Gontijo | Luciana Lemos de Azevedo | Márcia Stengel | Meire Chucre Tannure Martins | Pedro Paiva Brito | Sérgio de Moraes Hanriot

Linha Editorial

Educação & Pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUC Minas

Colegiado 2020-2023

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury | Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho (Coordenador) |
Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

DISTRIBUIÇÃO DA OBRA

Sob licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações-SemDerivados



Capa

Bárbarah Carolina Soares da Silva Costa Gomes

Diagramação

Madalena Araújo

Projeto editorial

Simão Pedro P. Marinho

SUMÁRIO

DE REPENTE, O MUNDO MUDOU: O QUE DOCENTES NOS DISSERAM SOBRE O ENSINO DE FÍSICA ANTE A PANDEMIA DE COVID-19 12

Adriana Gomes Dickman
Arnaldo Moura Vaz
Cristina Leite
Eugenio Maria de França Ramos

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A AULA REMOTA E O DEVER DA CIDADANIA 27

Amauri Carlos Ferreira
Luzia Maria de Jesus Werneck
Soraia Aparecida Belton Ferreira

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: UMA REFLEXÃO. 51

Carlos Roberto Jamil Cury

EDUCAÇÃO E SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA 69

Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira
Jussara Bueno De Queiroz Paschoalino
Amauri Carlos Ferreira

EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DAS REALIDADES BRASILEIRAS 82

Elenice de Souza Lodron Zuin

**RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO CONCEITO DE
ÁREAS DE FIGURAS PLANAS** **104**

Tatiane Pertence da Silva Mota
Eliane Scheid Gazire

O SABER E O ENSINO REMOTO: O QUE ESTÁ EM TELA? **118**

Carla de Abreu Machado Derzi
Cristina Moreira Marcos
Ilka Franco Ferrari

**A PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO
REMOTO NA PERSPECTIVA DO TPACK** **133**

João Bosco Laudares
Saulo Furletti
Sandra Andrade de Castro
Tamara Souza Silva

**O MAREMOTO CHAMADO ENSINO REMOTO: LUTAS E RESISTÊNCIAS
NAS RECONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE
NO PÓS-PANDEMIA** **154**

Cleidiane Lemes de Oliveira
José Heleno Ferreira
Lorene dos Santos
Vânia Noronha

**A PANDEMIA DE 2020 EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
DE MINAS GERAIS** **176**

Lucas Reis Ávila
Magali dos Reis

**RESSIGNIFICANDO A PRESENCIALIDADE NO ENSINO
DE GRADUAÇÃO: IMPACTOS, A PARTIR DA PANDEMIA DA COVID-19** **200**

Maria Inês Martins
Marcos André Silveira Kutova

**PANDEMIA, PEDAGOGIA E TECNOLOGIA: O ONTEM,
O AGORA E O DEPOIS**

213

Simão Pedro P. Marinho
Alessandra Machado Simões Marinho
Bárbarah Carolina Soares da Silva Costa Gomes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APOIO À INCLUSÃO NA PANDEMIA DE
COVID-19: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA REMOTA NA ÓTICA DE UMA
PROFESSORA BRASILEIRA E DE UMA PROFESSORA PORTUGUESA**

242

Stela Marques
Márcia Cristina Leandro
Maria João Faustino

**DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS DE APRENDIZAGENS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA: AFINIDADES ELETIVAS**

260

Márden de Pádua Ribeiro
Teodoro Adriano Costa Zanardi



DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: AFINIDADES ELETIVAS^[1]

MÁRDEN DE PÁDUA RIBEIRO
TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI

INTRODUÇÃO

A suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia mundial de coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da COVID-19, nos instiga a investigar o direito à educação e como buscamos realizar a efetivação deste direito. A limitação do convívio social e socializador trouxe novos contornos para o *quefazer* na educação escolar. Quais são as prioridades? O que muda? O que vai permanecer? São inquietações que povoam os pensamentos de toda a comunidade quando falamos do direito de crianças e adolescentes à educação escolar e seu quadro de excepcionalidade.

1 Agradecemos ao Fundo de Incentivo à Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (FIP/PUC Minas).

O direito à educação se funda no tripé do acesso à escola, da socialização e do acesso aos conhecimentos. Com a suspensão das aulas nas escolas, tivemos o desenvolvimento da integralidade do direito à educação postergada, pois foram prejudicados o acesso à própria escola e a socialização. No entanto, permaneceu a tentativa de manutenção de acesso aos conhecimentos distribuídos pelas escolas.

A centralidade do currículo não é criação da pandemia. Seu papel fundamental no processo de desenvolvimento da educação escolarizada sempre foi reconhecido e, também, debatido. O próprio conceito de educação de qualidade toma a questão curricular como central quando avaliamos o acúmulo e a interpretação do conhecimento. Concordamos, por isso, com Moreira e Candau (2007) quando afirmam que o currículo é o coração da escola.

No entanto, pensar o direito à educação no Brasil nos últimos anos tem sido reduzido ao acesso aos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) em um processo que limita a compreensão do próprio currículo. As competências, habilidades e conhecimentos consignados na BNCC se tornaram o elixir curricular que proporcionaria a igualdade de oportunidades a partir de um padrão curricular obrigatório.

Temos, portanto, uma construção de afinidades entre o direito à educação e currículo que se constituem como um dos fundamentos da educação escolar. Igualmente, as afinidades eletivas existentes entre o direito à educação e os direitos e objetivos de aprendizagens que se formam a partir do advento da obrigatoriedade da BNCC e que devem ser analisados a partir da suspensão das aulas presenciais.

Nesse sentido, buscamos no escritor Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) a categoria afinidades eletivas para analisar as relações entre direito à educação, currículo e direitos de aprendizagens.

Na obra *Afinidades eletivas (Die Whalverwandtschaften)*, de 1809, Goethe (2014) nos possibilita vislumbrar nos diálogos entre Eduard, Charlotte e o capitão as relações entre fenômenos a partir de suas proximidades e, também, pelas escolhas que podem ser engendradas. Na construção das relações entre um casal que se apaixona simultaneamente por outras pessoas que passam a conviver em sua casa, temos, de forma preambular, as explicações de Eduard, casado com Charlotte, e seu amigo, o Capitão Otto, sobre fenômenos químicos que provocam afinidades e exclusões entre elementos naturais. No entanto, as explicações extrapolam as ciências da natureza e proporcionam um quadro de correspondências, “capturas”, e exclusões entre sujeitos que se amam e se rejeitam dentro da categoria articulada como afinidades eletivas.

Com este quadro de referência, o presente artigo tem como objetivo analisar as afinidades eletivas desenvolvidas para realização do direito à educação em tempos

de pandemia com foco nas discussões curriculares. A pesquisa apresentada é qualitativa com utilização de aporte teórico e com a imersão nos documentos e normas que regem as questões curriculares e o desenvolvimento da educação escolar em tempos de pandemia, sendo o conceito de afinidade eletiva de Goethe (2014), também desenvolvido por Michael Löwy (2014), central para a nossa análise.

Lado outro, buscamos em roda de conversas realizadas com professores(as) da rede pública estadual de Minas Gerais investigar as compreensões de direito à educação e dos direitos e objetivos de aprendizagens em tempos de pandemia e escolas fechadas. As conversas com os sujeitos da escola são, indubitavelmente, uma valiosa dimensão que nos permite entender os limites e as possibilidades do direito à educação com escolas fechadas e, também, a relevância dos direitos e objetivos de aprendizagens previstos na BNCC.

Dessa forma, a articulação dos conceitos e elementos do currículo com as vozes dos sujeitos se colocam a partir de uma visão teórica sob as lentes das afinidades eletivas com o objetivo de compreender e expor as aproximações, correspondências e exclusões engendradas no fenômeno educativo no quadro pandêmico vivido em 2020-2021.

Dedicamo-nos, em um primeiro momento, a discutir o direito à educação e como este se relaciona com os conceitos de currículo e os direitos e objetivos de aprendizagens. A seguir, trazemos a problematização dos direitos à educação em tempos de pandemia e suas (im)possibilidades. Diante deste contexto, conceitual e normativo, introduzimos o conceito de afinidades eletivas como categoria de análise para contribuir na compreensão das relações existentes entre currículo, direitos e objetivos de aprendizagens e direito à educação em diálogo com alguns sujeitos que desenvolvem o trabalho docente na escola pública do estado de Minas Gerais.

DIREITO À EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A universalização do direito à educação, como direito social fundamental inserido no rol de direitos humanos e fundado na promoção da dignidade da pessoa humana, deve, evidentemente, se colocar a serviço da vida e de sua plenitude. A eleição da dignidade da pessoa humana como princípio basilar na construção dos direitos humanos (ONU, 1948) tem na educação um importante meio para sua realização, ou seja, a educação é direito que se faz fundamental, também, para a consecução da vida digna.

Em seu preâmbulo a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 deixa consignado que

Agora, portanto, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Na esteira da Declaração Universal de Direitos Humanos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz a educação como direito que deve se articular com os princípios da dignidade (art. 1º., III) e na promoção de uma sociedade justa, livre, igualitária, solidária e plural (art. 3º.) (BRASIL, 1988).

A Constituição da República e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) conferem, de acordo com Cury (2008), uma relevância à educação ao elevá-la à categoria de princípio e articulando-a com a proteção e a dignidade da pessoa humana.

Especificamente, o artigo 205 prevê que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Visível a perspectiva emancipatória que se pode extrair do texto constitucional quando pensamos no pleno desenvolvimento da pessoa, pois este deve ser articulado com o processo de humanização proporcionado pela educação tendo em vista uma vida digna.

Seguindo o escopo constitucional, o direito à educação se efetiva, especialmente, pelo processo de escolarização, sendo dever do Estado e, também, das famílias a matrícula e frequência na educação básica obrigatória e gratuita de crianças, desde os 4 (quatro), aos jovens de 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1988). Tal conquista é recente em nossa história sendo introduzida pela Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009) com prazo até 2016 para sua efetivação.

A escola, então, é o *locus* especializado e garantidor do direito à educação, posto que o acesso a esta instituição é direito subjetivo público e dever do Estado e das famílias. Sendo assim, constitui-se também como direito-dever das crianças e dos(as) jovens, pois, para além da faculdade de agir (*facultas agendi*), estão obrigados à escolarização.

Este direito, por se desenvolver em espaço próprio, proporciona uma outra função, que consideramos um de seus fundamentos, qual seja, a socialização entre os sujeitos. Não estamos aqui tratando da socialização do conhecimento que endereçamos ao campo do currículo escolar, mas das relações que se desenvolvem no interior da escola e transbordam para a vida comunitária. A partir da busca pelo preparo para o exercício da cidadania, disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, a escola se assume como espaço de encontro, consensos e dissidências. É o lugar da pluralidade e construção de identidades e diferenças nas relações entre os sujeitos. Quando assumimos o papel de desenvolvimento da democracia, o direito à educação que se realiza no espaço escolar é uma dimensão primordial para tanto. Eis uma das motivações para a promoção desde a tenra idade dos sujeitos em um espaço público: o desenvolvimento do convívio democrático.

Cury nos ajuda a compreender o conceito de educação básica em um contexto democrático nos seguintes termos:

(...) o conceito de educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença.

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afro-descendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (CURY, 2008, p. 300).

Após pensarmos no acesso e na socialização, não temos como definitivo, nem universal que toda a complexidade do direito à educação se encerra na socialização dos conhecimentos. Porém, ousamos dar um grande destaque ao mesmo, inclusive desenvolvendo esta ideia a partir da concepção de currículo que abrange as tradições culturais, valores, programas e práticas educacionais.

Biesta, ao problematizar a função da educação, insere, ao lado da socialização e subjetivação, a qualificação que se promove a partir do acesso e socialização dos conhecimentos. Para ele,

A função de qualificação é, sem dúvida, uma das mais importantes funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar. Ela está particularmente, mas não exclusivamente, ligada a argumentos econômicos, isto é, à contribuição que a educação dá para o desenvolvimento e crescimento econômico (BIESTA 2012, p. 818).

Esta perspectiva corrobora a centralidade da socialização dos conhecimentos, que seria fundamental para a qualificação, efetiva-se como questão curricular e, como salienta Biesta, tem papel relevante no desenvolvimento e crescimento econômico, sendo que, para além da questão econômica, o currículo também se envolve em questões transformadoras do próprio modo de produzir e reproduzir a vida.

Como campo de disputa, o campo de currículo proporciona, através da socialização dos conhecimentos, também a socialização de projetos societários e de subjetivação de mundos de vida. É ponto importante tanto para manutenção quanto para a transformação dos modos de inserção dos sujeitos no mundo do político, social, econômico e do trabalho. Apesar de não ser determinante, possui uma dimensão de influência para tanto.

Outrossim, como tradição seletiva de cultura, o currículo escolar é uma dimensão fundamental para a qualificação e justificativa para o acesso e permanência dos sujeitos no espaço escolar. É, em razão dele, que as famílias enviam seus filhos às escolas. Outros motivos podem existir, mas este é o unificador da luta pelo direito à educação escolarizada, sendo que as outras funções da escola se fazem em razão da socialização dos conhecimentos.

Com algumas premissas para entendermos o direito à educação e suas relações com o currículo, faz-se necessário detalharmos um conceito de currículo dentro do quadro polissêmico que já se faz sentir com os alinhavos já costurados. Sendo assim, nosso ponto de partida para uma compreensão curricular passa pela categoria práxis de Paulo Freire (2005) desenvolvida na *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, na qual não se dissocia teoria e prática ou ação e reflexão. Nesse sentido, as prescrições curriculares não são as sínteses de realidades, práticas e experiências, isto é, o currículo se coloca como uma atividade educativa dentro de uma realidade concreta ao compreender a humanidade em constante transformação.

O currículo, numa acepção freireana, não ignora o legado cultural já construído a partir dos conhecimentos acadêmicos e científicos, mas pretende estabelecer um diálogo entre sujeitos em processo de conhecimento mediado pelo mundo vivido (ZANARDI, 2020). O currículo, à guisa de uma concepção, se constitui como um produto sócio-histórico envolvido por interpretações do mundo vivido e do mundo a se viver, articulando as experiências dos sujeitos da práxis com conhecimentos hegemônicos ou não.

No entanto, a BNCC (MEC, 2018) se coloca de forma a limitar, reduzir e até mesmo subverter a compreensão de currículo como práxis, pois, em que pese insistir que não seja currículo, não temos dúvidas que seus direitos e objetivos de aprendizagens, expressos em competências, habilidades e conhecimentos, se constituem em uma proposta curricular que hegemoniza conhecimentos com um receituário detalhado a respeito do que ensinar na escola.

O Guia de referência para o planejamento e redação de objetivos de aprendizagem, produzido pelo Movimento Todos pela Base (2021)^[2] define da seguinte forma as nuances dos objetivos de aprendizagens como forma de facilitar a implementação da BNCC:

Os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil devem fornecer indicadores amplos do conhecimento, dos conceitos, habilidades e processos que as crianças adquirem durante esse importante período do desenvolvimento.

(...)

Os objetivos de aprendizagem são descrições concisas, claramente articuladas do que os alunos devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa fase específica de sua escolaridade. Descrevem a aprendizagem (conhecimentos, conceitos, habilidades e processos) esperada dos alunos em cada ano escolar, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (2021).

Esses direitos e objetivos de aprendizagens se vinculam explicitamente à concepção de descritores, descrições e indicadores que determinam o que deve ser o currículo escolar. Nos moldes de uma teoria tradicional do currículo, a BNCC se funda na clareza de objetivos, na demanda por eficiência e em resultados quantificáveis como forma de garantir o direito à educação. Agrega a essa visão tecnicista a prerrogativa de direito subvertendo e limitando a noção de currículo como práxis e buscando se afinar com uma perspectiva de direito à educação que a limita.

A BNCC, portanto, se distancia de uma compreensão de currículo contextualizado que tenha no mundo a sua mediação para pré-estabelecer o que é direito dos sujeitos aprender e ensinar e o que deve ser excluído por consequência.

Dourado e Oliveira sintetizam críticas à concepção de BNCC e evidenciam a insuficiência dos ditos direitos e objetivos de aprendizagens.

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de apren-

2 Trata-se de um movimento guiado por interesses empresariais situado dentro do Movimento Todos pela Educação que se constitui em um *think tank* de uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012).

dizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum. (2018, p. 42/43)

Sob uma perspectiva crítica, a centralidade dos direitos e objetivos de aprendizagens não passa de uma listagem de conteúdos que merecem muita atenção pelas suas características prescritivas e obrigatórias. Ao se revestir da concepção de direitos busca corresponder ao direito à educação, porquanto, em tempos de pandemia, iniciou-se um processo explícito de substituição, como veremos a seguir.

DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA VIRADA LINGUÍSTICA

A pandemia de SARS-coV-2 determinou a suspensão das aulas presenciais no primeiro semestre de 2020 e deixou mais explícitas as desigualdades abissais existentes na sociedade brasileira.

Desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil como forma de prevenção à propagação do coronavírus, dados de acordo com o último censo escolar divulgado pelo Inep (2019) (GRANDISOLI; JACOBI, 2020).

A partir de Gomes *et al* (2021), compreendemos que a Covid-19 introduziu uma nova fisionomia na Educação, ao expor e expandir as fraturas sociais e educacionais. Em razão da otimização do direito à saúde e à vida em detrimento ao direito à educação escolar passam a surgir iniciativas para manutenção de novas ideias para algum tipo de manutenção do direito à educação, tais como o teletrabalho docente, envio de materiais de estudos, vídeo aulas, utilização de plataformas digitais e aplicativos. Há uma miríade de ações em que os estudos não se desenvolvem no ambiente escolar, visto que a contaminação pelo vírus é provável nestes ambientes.

Desta forma, ao longo de mais de um ano, as aulas presenciais foram suspensas na maioria das escolas brasileiras, mas ações desenvolvidas para a manutenção de vínculos entre os sujeitos das escolas, mesmo de forma precária, foram objeto de esforços.

O fechamento das escolas em todo o país, indubitavelmente, trouxe um novo desafio ao direito à educação, sendo as desigualdades sociais um obstáculo que sempre

dificultou qualquer possibilidade da chamada de igualdade de oportunidades através do processo de escolarização. Em tempo de pandemia, o obstáculo se acentuou no tocante ao acesso ao processo educativo escolarizado em razão da desigualdade evidente no acesso aos meios tecnológicos digitais que viabilizam a manutenção de alguma proximidade entre educadores(as) e educandos(as).

Ocorre que, mesmo diante dessa realidade, há imposição aos(às) professores(as) para que sejam desenvolvidos e promovidos os direitos e objetos de aprendizagens previstos na BNCC.

Assim, em um cenário de mudanças repentinas nas formas de comunicação nos diversos espaços escolares tem se desenvolvido uma grande pressão, por meio de orientações oficiais, de se garantir os direitos e objetivos de aprendizagens como forma de efetivação do direito à educação.

O Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas funções, produziu as orientações que nos levam a problematizar o direito à educação e os direitos e objetivos de aprendizagens, como podemos verificar a seguir. Ora, de acordo com o CNE,

[...] A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de Educação Básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica (CNE, 2020).

Nesse período excepcional, o que o CNE impõe é a manutenção do ordinário, ou seja, um processo educativo que ignore as avassaladoras transformações trazidas pela pandemia. Um mundo novo de desigualdades e exclusões emergiu e/ou se aprofundou com a pandemia. No entanto, para o CNE e os aficionados nos direitos e objetivos de aprendizagens (BNCC) o que importa é um mundo que se desmancha. Com isso, o direito à educação se limita a um processo de distanciamento da realidade em nome da garantia de um rol de conhecimentos consignados na BNCC sob o nome de direitos e objetivos de aprendizagens.

Desde o advento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a concepção de direitos e objetivos de aprendizagens vai tomando um lugar especial nas políticas educacionais. Ao estabelecer a obrigatoriedade da construção e implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2014), estas políticas educacionais impulsionaram a confusão entre esses direitos e o direito à educação.

No entanto, esse reducionismo atinge seu ápice com o fechamento das escolas com a orientação do CNE de fundamentar todo o direito à educação na efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagens previstos na BNCC. A ascensão dos objetivos de aprendizagens como direitos se manifesta como um redesenho do direito à educação que pode subsumir ou mesmo confundir, uma vez que aqueles se tornaram um conceito destacado nos documentos de políticas públicas educacionais.

Diante da amplitude do conceito de direito à educação, o que o CNE visualizou foi uma oportunidade de limites à garantia desse direito fundamental à compreensão de direitos e objetivos de aprendizagens listados na BNCC.

Não se discute o papel central do currículo. Nem se discute a dimensão que este tem no direito à educação, mas, tendo como pano de fundo a pandemia, é necessário desvelar possíveis confusões existentes entre a importância do currículo e suas concepções, o advento da BNCC e como se realiza o direito à educação.

Os possíveis conceitos de currículo são deturpados ao considerá-lo metodologia (como e não o quê)^[3]. A concepção da BNCC de direitos passa a reinar como panaceia de todas as mazelas educacionais. E, portanto, os direitos e objetivos de aprendizagem correspondem a uma virada na linguagem definidora do direito à educação como uma aproximação de sentidos e significados.

As razões para esta redefinição dizem respeito às questões sobre as funções da educação escolar. Entretanto, elas não são intrínsecas à escola, pois se relacionam com as questões socioeconômicas que pretendem (veja que dizemos pretende) organizar e determinar o que se aprende e se ensina. Ao estabelecer a relação íntima buscam a construção de afinidades eletivas entre fenômenos que não se encontram no plano da reciprocidade.

DIREITO À EDUCAÇÃO E DE APRENDIZAGENS COM SUAS PRETENSAS AFINIDADES ELETIVAS

Goethe, o mais importante romancista alemão, nos coloca diante de uma metáfora, em sua obra *Afinidades Eletivas* (2014/1809), que se torna aqui uma categoria para analisar as proximidades, aproximações, correspondência ou mesmo uma reciprocidade entre dois fenômenos. As afinidades eletivas, assim, se caracterizam como uma relação de adequação, segundo Löwy (2014), a partir de uma abordagem sociológica.

3 “A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos” (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2017).

O autor alemão nos introduz na alquimia das afinidades eletivas a partir das correspondências passionais entre pessoas que os impelem a se procurarem em razão da atração. Assim, utiliza-se de uma explicação química que permeia todo o romance para que o(a) leitor(a) tenha uma referência para a forte atração espiritual que se desenvolve entre os principais personagens.

Logo no início do romance *Afinidades eletivas* (GOETHE, 2014), o trio discute o conceito a partir da leitura de um livro de Química que se encontra nas mãos do capitão que explica o sentido das afinidades para Eduard e sua esposa Charlotte:

*“Voltemos às coisas que acabamos de nomear e abordar”, disse o capitão. “Por exemplo, aquilo que designamos por calcário é de fato uma terra cálcica mais ou menos pura, intimamente ligada a um ácido fraco que conhecemos sob a forma gasosa. Se colocarmos um pedaço desse mineral em contato com uma solução de ácido sulfúrico diluído, ele se prenderá à cal e, associado a ela, aparecerá na forma de gesso, ao passo que o ácido fraco e gasoso escapará. Aqui se veem uma separação e um novo composto; acreditamos então que o emprego do termo **afinidade eletiva** está justificado, pois temos a impressão de que uma relação foi realmente favorecida, de que houve uma escolha em detrimento de outra” (GOETHE, 2014/1809, p. 57/58, grifos do autor).*

O capitão deixa ainda mais clara a concepção de afinidades eletivas em dois momentos necessários para a construção da metáfora que migra dos fenômenos naturais para as relações humanas:

*“Esses casos são os mais significativos e curiosos; por meio deles podemos expor os estados de atração, afinidade, abandono e união entrecruzados no ponto em que um par; os seres de ambos os pares abandonam então a prévia unidade e iniciam uma nova ligação. No ato de se deixar levar e no apanhar, no de fugir e no de estar à procura, acreditamos vislumbrar uma determinação mais elevada; imputamos a esses seres uma espécie de vontade e escolha e tomamos por justificado o uso do termo científico **afinidades eletivas**” (GOETHE, 2014/1809, p. 59, grifos do autor).*

(...)

“Imagine um A que se liga intimamente a um B e que dele não se desliga, mesmo sob a ação de diversos meios ou pelo uso da força. Imagine um C que igualmente se liga a um D. Ponha então sobre ambos os pares em contato; A se lança sobre D, C sobre B, sem possamos dizer que foi o primeiro a abandonar o parceiro, quem tomou a iniciativa de se ligar ao outro” (GOETHE, 2014/1809, p. 60).

Goethe nos provoca a pensar em um sistema de atrações, uniões e abandonos que se entrecruzam. A sua alquimia não se limita aos fenômenos da natureza mais, mas se envolvem em paixões humanas.

Ocorre que Michael Löwy (2014) revela como o termo passa por uma terceira metamorfose com Max Weber. É uma verdadeira alquimia da ciência social. “Da acepção antiga, ele (Weber) conserva as conotações de escolha recíproca, atração e combinação” (LÖWY, 2014, p. 63). A categoria, agora sociológica, serve para Weber traçar os elementos espirituais do protestantismo que convergem para os elementos materiais característicos do capitalismo, frisando uma reciprocidade entre ambos.

Em face da enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo espiritual das épocas culturais da Reforma, procederemos tão-só de modo a examinar de perto se, e em quais pontos, podemos reconhecer determinadas “afinidades eletivas” entre certas formas da fé religiosa e certas formas da ética profissional. Por esse meio e de uma vez só serão elucidados, na medida do possível, o modo e a direção geral do efeito que, em virtude de tais afinidades eletivas, o movimento religioso exerceu sobre o desenvolvimento da cultura material (WEBER, 2004/1905, p. 81).

Löwy explica, à guisa da construção de uma conceituação das afinidades eletivas (que Weber não buscou explicar), que esta categoria pode se aplicar a muitos domínios, mas sem confundi-la com parentesco ideológico. A eleição e a escolha recíproca implicam uma distância prévia, uma distinção a ser preenchida. A partir de Weber, Löwy acentua que “a afinidade eletiva depende do grau de ‘adequação’ ou de ‘parentesco’ entre as duas formas, mas depende também de outros fatores, pois ela é favorecida ou entrava por certas condições históricas” (2014, p. 72).

Diante destes pressupostos, retornamos a uma suposta afinidade eletiva construída com favorecimento entre direito à educação e direitos e objetivos de aprendizagens quando, em face da suspensão das aulas presenciais, pretende-se, na ausência da socialização entre os sujeitos das escolas, em razão da própria impossibilidade de presença nas escolas, colocar o direito à educação em simbiose (exclusiva) com os direitos e objetivos de aprendizagens.

Ora, não é a proposta curricular que se oferece no parecer do CNE e já não era uma visão de currículo como práxis que vigorava antes da pandemia. Se os direitos e objetivos de aprendizagens foram engendrados sob a perspectiva de um afim em relação ao direito à educação, em tempos de pandemia há uma explícita *attractio electiva* em uma alquimia realizada verticalmente e forçada.

O currículo (C), nas políticas oficiais, perde seu lugar para os direitos e objetivos de aprendizagens (DOA) na era da BNCC. Com a pandemia, o direito à educação (DE) se vê desprovido do acesso às escolas (A) e da socialização (S). Os DOA deixam de ser um elemento do currículo para se metamorfosear no *ethos* do direito à educação (DE).

Quadro 4: Construção das afinidades eletivas

Com advento da BNCC + Pandemia	DE = DOA
Com advento da BNCC	DE = A+S+DOA

Fonte: Autores

DOA, aproveitando-se da concepção imposta pela BNCC nas políticas curriculares, se lança ao encontro do DE em razão da crise instaurada pela pandemia e a dificuldade de desenvolvimento de meios para a construção curricular. Aparta-se C de DE e se constitui em simbiose com este.

Ocorre que as afinidades eletivas no mundo da cultura não guardam a força atrativa que a paixão, em Goethe, ou a química/alquimia poderiam ter. As afinidades eletivas, neste contexto, podem e devem ser analisadas criticamente e desvelado o sentido de sua produção. Seria na sua relação com o chamado “chão da escola” que poderia se verificar/investigar o grau de afinidades existentes entre o direito à educação e os direitos e objetivos de aprendizagens.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS DA BNCC EM TEMPOS DE PANDEMIA: AFINIDADES E DESAFINOS

Como anunciado, para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos a realização de uma roda de conversas com professores(as) da rede estadual de Minas Gerais, sendo que de cinco professores convidados, três participaram através de conferência realizada pela plataforma *Teams* em agosto de 2021. A conversa girou em torno da temática direito à educação, BNCC, planos de estudos tutorados e o currículo na busca pela compreensão das afinidades eletivas existentes com a força de atração emanada pela pandemia.

Obviamente as dificuldades com os recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho educativo emergiu. No entanto, na discussão ora apresentada, concentramo-nos nas questões que problematizam o objeto deste artigo.

Todos(as) professores(as) trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo mais de 10 (dez) anos de experiência docente. As escolas onde atuam encontram-se na região metropolitana de Belo Horizonte.

Foi possível extrair da conversa a preocupação dos sujeitos com a educação em tempos de escolas fechadas, bem como ter uma compreensão das iniciativas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e suas tentativas de manter algum vínculo com o processo educativo neste contexto. Com a suspensão das aulas presenciais e sem um regime emergencial, houve recesso escolar de um mês, em março de 2020 e uma retomada *online* sem a devida preparação dos(as) educadores(as). Além de aulas transmitidas pela TV e plataformas digitais, os(as) professores(as) foram orientados a trabalharem com os PET's (Planos de Estudos Tutorados)⁴.

No entanto, uma das escolas (Escola A) em que os sujeitos da pesquisa atuam avaliou a qualidade dos PET's e passou a trabalhar com base na liberdade dos(as) professores(as), tendo as atividades produzidas pelos mesmos.

Lá, a gente teve essa liberdade que foi um pouco diferente. Nós não adotamos o PET, pois nós construímos as nossas atividades com sequência didática, mas, no início, eu percebi que houve muita dificuldade, né? Uma coisa nova essa questão online, essa dificuldade de acesso, essa questão da falta de equipamento. (...) a gente está adaptando. Até hoje, eu acho que, depois deste um ano e seis meses de pandemia na educação, de afastamento, a gente está caminhando. Nessa semana a gente já teve uma outra mudança que é o híbrido que agora a gente vai trabalhar online e presencial mesclando esse tempo, então é uma mudança e uma informação a cada semana, a cada dia, né!? (PROFESSORA 1)

Já em uma escola, em que somente o Professor 2 trabalha, o PET deveria ser seguido e a dificuldade de uma sequência didática foi objeto de constatação. Também a BNCC surgiu para este professor como uma possibilidade de solução para esta dificuldade, pois, de acordo com o professor, os PET's não estariam seguindo a BNCC.

O papel do professor é um papel de mediador, ele não é um detentor do conhecimento, como era no sistema de ensino há anos atrás. A BNCC vem mudando isso, esse sistema pra gente também. Isso é muito louvável até de se colocar, porém, nessa pandemia, isso só ocorreu para quem tem acesso à internet. Não tem acesso aos professores utilizando a internet, mesmo aqueles que têm acesso apenas ao plano de estudo (PET), mesmo que o PET fosse acesso à educação, o que não é, ele só tem esse acesso se ele for na escola buscar (...). Ele faz aquele sistema tradicionalista, de ler o conteúdo, faz um exercício e pronto, aprendeu. Não há uma mediação. Ele foi protagonista do que? De nada! Nessa situação não ocorreu aprendizado. (PROFESSOR 2)

4 O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele será ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais (SEEMG, 2021).

Além deste depoimento, a respeito dos problemas com os PET's, o Professor 3 detalha outros problemas:

Parece que foi assim: vamos fazer um documento aqui, vamos fazer uma apostila aqui, pegar esse tanto de conteúdo aqui e vamos postar lá porque precisa de resolver aqui, [...] esse ano, agora, teve uma organização melhor como você falou. Então começa um e termina outro. Começou um sem terminar o anterior. Na escola em que eu trabalho, por exemplo, se deu a liberdade da gente criar uma atividade complementar, mas não se deu liberdade para gente, profissional, de dar continuidade para encerrar aquela parte do conteúdo, que é um PET após o outro, uma semana de PET (PROFESSOR 3).

A afinidade da BNCC com o *quefazer* em tempo de pandemia foi também abordada pela Professora 1 nas relações com o currículo. A professora indica o protagonismo da BNCC antes da pandemia e capacitações para esta nova proposta curricular, mas indica que o currículo se constrói na escola e juntos.

As dificuldades com a conectividade de educadores(as) e educandos(as) que emergiria, entendida como uma forma de manutenção de algum elemento do direito à educação, provocam uma visão dos sujeitos de que a educação não estava sendo minimamente garantida. Para o Professor 2, pegar material na escola não é garantir o direito à educação. No entanto, ele frisa que na Escola A, onde não se adotou o PET's, a promoção de recursos para a conectividade e a construção das atividades foram fundamentais para uma adesão da maioria dos(as) estudantes ao processo educativo possível com a escola fechada.

Temos, no contexto apresentado pelos educadores(as), uma afinidade entre o currículo e o direito à educação que, ao tornar os educadores e as educadoras sujeitos da práxis, se revela de forma a explicitar a superação reducionista seja dos PET's, seja da própria BNCC, com seus direitos e objetivos de aprendizagens em que pese o reconhecimento do documento curricular oficial. Esta percepção se aprofunda nas seguintes falas:

Sou muito crítica de currículo e acho que as coisas não podem ser engessadas. Mas, o currículo, na minha opinião, tem que ser construído visando os objetivos. Então, primeiro você faz os objetivos: 'o que você quer formar? Qual é o perfil? O que você quer que o aluno faça?' E depois você elabora o currículo, de acordo com o que você quer atingir. Hoje eu trabalho com uma linha de alfabetização científica dentro das minhas disciplinas com os alunos e dentro da BNCC fala do letramento científico que, em linhas gerais, é a mesma coisa que eu trabalho com eles e o objetivo da minha da alfabetização científica é formar cidadãos críticos atuantes do mundo. Basicamente então, eu tenho um objetivo e eu traço métodos para alcançar esse objetivo e acho que o currículo é um instrumento para alcançar esses objetivos, por isso que ele tem que ser planejado, é.. Mediante os objetivos. Primeiro os objetivos e

depois o currículo. Se a gente fizer um currículo antes e, é o que acontece geralmente nas escolas, já chega para gente um currículo pronto, é para depois pensar no objetivo que eu vou atingir, a gente faz um trabalho inverso assim. (PROFESSORA 1).

Eu acredito que a gente acaba passando os carros na frente dos bois. A gente não tem esse planejamento, às vezes a gente não tem voz para poder discutir sobre isso e muitas das vezes eu vejo também que, no currículo, não há discussões que estão dentro da realidade do aluno. Eu acho absurdo você criar um currículo igualitário com norte ao sul do Brasil, onde você tem realidades diferentes (...). O próprio ENEM, por exemplo, é uma outra ferramenta que não deveria ser comum para todos porque quando você vai contextualizar a questão, muitas delas, para trabalhar em uma atividade, essa contextualização vai variar de acordo com o lugar que o aluno vive. Então são contextualizações diferentes e vejo que a gente peca, o Brasil peca muito enquanto a isso. Nós deveríamos repensar mais, discutir mais sobre isso e flexibilizar isso mais. (PROFESSOR 2).

Sobre essa questão do currículo, não podemos ficar engessados. Cada aluno é um aluno diferente e cada escola é uma escola diferente. Às vezes, dentro da própria cidade, a gente tem regiões mais periféricas onde a necessidade é outra. Então, a gente tem que olhar com outros olhos e eu faço parte do nivelamento em matemática e a gente vê muitas aplicações que, na verdade, como eu já sou um professor de muitos anos, o tal do resolve, efetua e calcule têm acabado hoje; tem muita contextualização e fazer com que o aluno crie senso crítico sobre o conteúdo (PROFESSOR 3).

As contradições evidenciadas entre o prescrito e sua execução se colocam como naturais no que é a postura crítica frente à realidade exposta pelos sujeitos da pesquisa. Currículo que se faz na escola dialoga com as desigualdades e diferenças. O “carro na frente dos bois”, ou seja, a prescrição sem a construção dos sujeitos é objeto de análise que não despreza o prescrito, mas o recebe dentro das compreensões de mundo já existentes. O DE (direito à educação) acaba por ter no C (currículo) um elemento que incorpora os DOA (direitos e objetivos de aprendizagens) sem que este subsuma aquele.

A partir da realidade posta pela pandemia, foi tematizada a questão do diálogo das atividades educativas desenvolvidas que teriam a questão sanitária como objeto de estudos, discussões e ações. Os direitos e objetivos de aprendizagens, defendidos pelo CNE, como o *quefazer* com as aulas suspensas, obviamente não tratam do tema. Então a indagação se voltou para os PET's e a construção de propostas curriculares pelos sujeitos.

A Professora 1 afirma que “o PET não trouxe isso. Pelo menos, eu não sei nos demais assim, mas não trouxe, o que as escolas fizeram foram atividades complementares que os professores desenvolveram sobre os assuntos assim, sobre o assunto que é do COVID, mas o PET mesmo ele mesmo não trouxe não”. Já o Professor 2 esclareceu que as iniciativas da Secretaria de Estado, para a conscientização sobre o momento,

foram somente no início da pandemia. Ocorreram, no início da pandemia, quando as aulas eram presenciais, com o incentivo a lavar as mãos e ao distanciamento. Já na Escola A, eles explicaram que há vários projetos sobre a COVID, sobre a questão da ansiedade, por exemplo. O professor 2 destacou que

*(...)nós perdemos um professor para COVID essa semana e esse assunto voltou novamente. Novamente com força, porque a gente trabalha no momento.. As aulas, elas têm o contexto da pandemia, algumas aulas a gente abre para os alunos. De um aluno vem com um destaque “ah, professor! meu pai tá com COVID!” Aí a gente muda todo o contexto da aula para discutir sobre isso, dar espaço para os alunos para eles poderem, é.. Argumentar, né, sobre essas questões, combater falsas informações que tá na moda hoje, as **fake news** que tem sobre isso. A vacina também foi outro fator que a gente levou para discussão nas aulas, muitas das vezes a gente utilizava desses conteúdos para contextualizar os nossos, as nossas disciplinas, e falar sobre isso. E mesmo na minha outra escola, em que eu trabalho com o PET, a gente trabalhou nos sábados letivos, a gente fazia umas atividades diferentes. Aí a escola se organizou para apresentar para os alunos o material, o projeto sobre isso, mas a gente não teve é.. A não ser ano passado, no início, é.. “Essa semana vamos falar sobre a COVID e pronto. Vai falar e fala. Pronto.” Não teve maiores esclarecimentos sobre como fazer. Então, as escolas que se foram ajustando, no meu caso, em outra escola, a gente teve dois sábados letivos para falar isso com os alunos e usar é.. E usar as **lives** para que a gente fazia via **Instagram** que a gente fazia os sábados letivos. Via **Instagram**, porque quando ele não era acesso para todo mundo, mas era a rede social depois do **Whatsapp**. (PROFESSOR 2).*

Mesmo com o silêncio dos PET's, a realidade se torna inescapável quando um tema fundamental se coloca no meio social clamando por explicações e ações. E, a partir do clamor das vivências e sofrimentos da sociedade, a educação escolar se faz como direito voltado para a conscientização. Rompe com o silêncio das prescrições oficiais com seus supostos direitos de aprendizagens para dialogar com o povo.

Por fim, no plano das afinidades vale acentuar que Professora 1 nos proporciona uma outra visão sobre a importância da conectividade, pois ela traz a implicação da conectividade para o plano da socialização, não só do acesso aos conhecimentos. Ela fala de um processo que se realiza entre e com os sujeitos, considerando a conectividade como um elemento que importa não somente a C (currículo), mas a S (socialização). Hipótese não vislumbrada no início da pesquisa, a questão do convívio, na visão da educadora, com as escolas fechadas, é fundamental, pois, para ela,

(...) não adianta ter só o PET ou só o acesso à internet, o processo educacional vai muito além do conteúdo, tem a questão do convívio. Com alguns alunos eu tenho o convívio virtual e eles participam e conversam sobre o cotidiano, sobre a organização da própria escola. Já, com outros, não. (PROFESSORA 1).

A questão evidencia mais ainda uma visão de currículo como práxis ao desvelar o convívio como elemento intrínseco para a problematização da realidade e as decisões sobre os rumos das conversas. Sua fala nos possibilita um salto de compreensão em nossas afinidades eletivas ao estabelecer um nível de atração e simbiose entre C (currículo) e S (socialização). Afinidade que reduz mais ainda o papel das prescrições de direitos e objetivos de aprendizagens.

À guisa de uma síntese de afinidades, teríamos com a conectividade de qualidade com as escolas fechadas $DE = C + S$ para o grupo participante da roda de conversa. Já para quem tem dificuldade de conexão digital um $DE = C$, tão somente. Fato revelador que educadores e educadoras recebem o prescrito, mas, pela práxis, este é repensado e refeito na busca de um direito à educação coerente com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que significa o direito à educação no Brasil atual? Quais saberes se fazem necessários para garantir a educação? Que elementos são considerados quando decisões curriculares são fundamentais em tempos de riscos aumentados de contágio, disseminação incontável da doença? De que concepção de educação podemos falar quando pensamos em educação em meio às demandas impostas pelo cenário de saúde?

São questões colocadas a partir de preocupações existentes em qualquer época e lugar, mas tomam um espaço quando estamos diante de uma situação trágica e inédita para os tempos de escolarização obrigatória. Daí, ser necessário compreender e proporcionar a construção de categorias conceituais que dialoguem com o direito à educação em tempos de pandemia com acento na questão curricular.

A Base Nacional Comum Curricular traz em sua fundamentação a proposta de equidade e igualdade de oportunidades através de um processo de uniformização curricular que garantiria o acesso ao conhecimento de forma igualitária. Ocorre que, com a Pandemia e o fechamento das escolas, esse acesso se explicitou com uma severa desigualdade tanto de acesso, quanto de socialização entre os sujeitos e, também, de socialização de conhecimentos.

Os direitos e objetivos de aprendizagens estão em sintonia com a proposta de padronização e demandas de performance e objetivam, por vias oblíquas, a capturar o direito à educação. No entanto, ao buscar o desvelamento do contexto curricular no diálogo com teorias, prescrições e práticas, percebe-se que as afinidades eletivas não se sustentam quando fica perceptível a insuficiência conceitual dos direitos e objetivos de aprendizagens para a compreensão de currículo. E, se já é insuficiente e reducionista a afinidade com o currículo, quiçá com o direito à educação.

Não é possível apartar o mundo do currículo escolar e, por isso, o currículo é processo dialético e dialógico que prescinde do movimento e dos sujeitos. Como a emancipação é um processo inconcluso e inacabado, o currículo também o é.

Nessa trilha, os processos educativos e o direito à educação trazem em si o fundamento para a problematização do mundo vivido e o distanciamento à reificação dos sujeitos em prol da mensuração e da performance. Essas concepções, articuladas aos direitos e objetivos de aprendizagens, visibilizam o processo de exclusão engendrado pelas políticas curriculares de caráter padronizador.

Lado outro, o direito à educação deve ser analisado dentro das concepções de igualdade e diferença no que tange à questão do universalismo e da diversidade. Ora, colocar os direitos e objetivos de aprendizagens como pressuposto para a igualdade faz tábula rasa do processo de humanização proporcionado pela educação. Igualdade não se traduz na homogeneização, no padrão e na uniformidade desumanizante, mas sim nas condições de acesso, permanência e desenvolvimento da escolarização. É profundamente desonesto reduzir a igualdade ao padrão curricular.

Com a finalidade de promover e articularmos os direitos e objetivos de aprendizagens ao direito à educação, tendo em vista a necessidade de problematização desta articulação, o presente artigo busca compreender os limites do direito à educação em tempos de pandemia e como a emergência dos direitos e objetivos de aprendizagens devem ser analisados sob uma perspectiva crítica para que a educação viabilize a melhor compreensão da realidade e a ação transformadora dos sujeitos.

A attractio electiva persistente, na sociedade brasileira, envolve o direito à educação em um conjunto simbiótico de escola, socialização e conhecimentos. Esses três elementos são fundamentais para a realização de um direito social que proporciona a compreensão da realidade, que é viva, bem como a sua permanente luta por transformação no que Paulo Freire denominou como o nosso *ser mais* e, para tanto, *saber mais*.

Certo é que a pandemia não criou as desigualdades educacionais, nem reduziu o direito à educação a uma listagem de objetivos educacionais. No entanto, a perspectiva neoliberal de educação explícita, no contexto atual, a necessidade/obrigatoriedade de promoção das previsões contidas na BNCC como uma única possibilidade de aproximação da educação escolarizada de crianças e jovens confinados nos lares de todo o país.

Pensar o direito à educação como compreensão do mundo vivido já problematiza os limites de direitos e objetivos de aprendizagens definidos em um outro mundo, em uma outra sociedade. Constitui-se, de certa forma, má-fé ou ingenuidade, imaginar que uma sociedade com aproximadamente cinco milhões de pessoas diagnosticadas

com COVID-19 e seiscentos mil óbitos confirmados (outubro de 2021) em nosso país, continua sendo contemporânea da construção da BNCC.

As mudanças demandam uma compreensão de currículo como processo que promove o conhecimento que se articula com as realidades vividas e experienciadas que precisam ser transformadas.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, Gert. A boa educação na era da mensuração. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez., 2012. BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 59/2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6. Acesso em 10 set. 2021.
- CNE. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 07 de julho de 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 set. 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali dos; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018
- FREIRE, Paulo (1968). Pedagogia do oprimido. 41ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 119, pp. 379-404. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso 14 set. 2021.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1809). Afinidades eletivas. São Paulo: Penguin Classics Companhia da Letras, 2014.
- GOMES, Candido Alberto et al. Educação durante e depois da pandemia. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 112, pp. 574-594. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>. Acesso 14 set. 2021.
- GRANDISOLI, João; JACOBI, Pedro Roberto (2020). Educação e pandemia: desafios e perspectivas. Jornal da USP. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em 10 set. 2021.
- LÖWY, Michael. A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE (2017). Perguntas frequentes base nacional comum curricular (BNCC). Disponível em https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4_guia-BNC_FAQ.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE. Guia de referência para o planejamento e redação de objetivos de aprendizagem. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Guia-de-Refer%C3%A2ncia-para-reda%C3%A7%C3%A3o-de-objetivos-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

SEEMG. Estude em casa. Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em 15 set. 2021.

ONU. Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020.

WEBER, Max (1905). A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. (2013). Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. 37. Reunião da ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3206_texto.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.



MÁRDEN DE PÁDUA RIBEIRO

Licenciado em História e Pedagogia. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Assessor Pedagógico do Bernoulli Sistema de Ensino. Membro da Rede Freireana de Pesquisadores. Membro da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Atuou compondo a equipe de especialistas para leitura crítica do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação libertadora: políticas e práticas.

E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br



TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI

Bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia. Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação (Currículo) pela PUC-SP (2009). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), da Rede Freireana de Pesquisadores e Rede Autonomia e Diversidade na Educação Pública (REDAP). Editor-chefe da Revista @rquivo da Educação Brasileira.

E-mail: zanardi@pucminas.br

Imagem do capítulo: Photo by Compare Fibre on Unsplash