

CURRÍCULO DAS EMERGÊNCIAS: Leituras Curriculares no Contexto da Escola Pós-Pandemia

Katiúscia Raika Brandt Bhringer¹
Sandra Aparecida dos Santos²
Éverton Leandro Chiodini³

RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o currículo pode ser compreendido como instrumento de mediação escolar ante às intencionalidades sociais, considerando o período pós-pandemia de Covid-19. Assim, objetivamos analisar emergências curriculares no retorno à escola após período pandêmico mediante novas possibilidades de compreensões. Para tanto, debruçamo-nos sobre reflexões mais específicas quanto à elaboração curricular, levando em conta as novas configurações dos processos de ensinar e aprender. A partir da análise de um conjunto de textos digitais produzido por professores da Educação Básica, elaboramos reflexões acerca das categorias Fragilidades e Efetividades quanto ao retorno escolar às atividades presenciais no primeiro semestre de 2021. Em condução à Análise Textual Discursiva (ATD), interpretamos que as fragilidades e as potencialidades nas (re)leituras de currículo mobilizam, nos professores e nos estudantes, novas relações com os documentos normatizadores, em observância às emergências a partir dos tempos de aulas remotas síncronas. Ademais, evidenciamos reflexões sobre o currículo das emergências enquanto movimentos de reconstrução dos conhecimentos escolares, uma vez que se transformam em vista às novas demandas e realidades sociais que acontecem nos processos pedagógicos.

Palavras-chave: pandemia Covid-19; currículo; escola; processos de ensinar e aprender.

CURRICULUM OF EMERGENCIES: CURRICULUM READINGS IN THE CONTEXT OF SCHOOL POST-PANDEMIC

ABSTRACT

This research assumes that the curriculum can be understood as an instrument of school mediation in the face of social intentions, considering the post-pandemic period of Covid-19. From this, we aim to analyze curricular emergencies in the return to school after a pandemic period, through new possibilities of understanding. To this end, we focus on more specific reflections regarding curriculum development, considering the new configurations of the teaching and learning processes. From the analysis of a set of digital texts produced by teachers of Basic Education, we elaborate reflections on the categories Frailties and Effectiveness, regarding the school return to face-to-face activities in the first semester of 2021. In conducting the Discursive Textual Analysis (DTA) we comprehend those weaknesses and potentialities in the (re)reading of the curriculum mobilize, in teachers and students, new relationships with the normative documents, in compliance with emergencies from the time of synchronous remote classes. Furthermore, we highlight reflections on the curriculum of emergencies as movements for the reconstruction of school knowledge since they are transformed in view of the new demands and social realities that occur in the pedagogical processes.

Keywords: Covid-19 pandemic; curriculum; school; teaching and learning processes.

Submetido em: 23/4/2022

Aceito em: 6/12/2022

¹ Autora correspondente: Universidade Regional de Blumenau – Furb. Blumenau/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7545765553179043>. <https://orcid.org/0000-0001-7166-7943>. katiuscia.bhringer@unidavi.edu.br

² Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rio do Sul/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3678692075804001> <https://orcid.org/0000-0003-2827-6300>

³ Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rio do Sul/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1392860297565331>. <https://orcid.org/0000-0003-1703-7224>

INTRODUÇÃO

O currículo, entendido como um movimento de ressignificação, sugere características dialéticas para a construção de conhecimentos, transitando continuamente pelas novas demandas contextuais dos processos educacionais. Nesse viés, a concepção de currículo escolar, marcada pela tradição histórica, pode assumir a posição de seleção e organização de conteúdos. Nesta pesquisa, porém, o currículo passa, sobretudo, a ser visto como instrumento de mediação escolar às intencionalidades sociais, considerando o período pós-pandemia de Covid-19.

Nesse sentido, passamos a conceber o currículo, desde a elaboração até o seu acontecimento, a partir de inferências culturais e ideológicas que permitem a construção de conhecimentos escolares, pois o “[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (APPLE, 2013, p. 71). Assim, sabemos da importância de debruçarmo-nos sobre reflexões mais específicas quanto à elaboração curricular, mediante as novas configurações dos processos de ensinar e aprender pós-período pandêmico. Ademais, as fragilidades e potencialidades ante ao currículo preestabelecido mobilizam nos professores e nos estudantes novas relações com os documentos normatizadores curriculares, em observância às emergências a partir da articulação dos tempos de aulas tanto remotas síncronas quanto presenciais. Objetivamos, nesta pesquisa, analisar emergências curriculares no retorno à escola após o período pandêmico, por meio de novas possibilidades de compreensões acerca do currículo.

O currículo perpassa, assim, práticas, regras e procedimentos que impactam as relações interpessoais, além de considerar os modos de organizar o espaço e o tempo na escola. São essas práticas que localizam as articulações sociais que o currículo assume em seus desdobramentos nos processos escolares. Para tanto, o currículo, a partir de Lopes e Macedo (2011), pode ser considerado uma prática discursiva que, na interseção entre diferentes discursos, produz sentido às realidades e experiências escolares, ou seja, uma prática de significação.

Nesse sentido, consideramos, ainda, que o currículo pode ser compreendido também como um espiral da própria prática pedagógica, reverberada pelos sentidos e necessidades da cotidianidade na escola, que passa a conduzir reflexões quanto à sua composição e, sobretudo, suas emergências enquanto prática de ressignificação. Os novos cenários da escola modulam o currículo sobre a construção de identidades sociais tanto dos estudantes quanto dos professores.

Em vista às práticas pedagógicas como ponto de chegada (finalidade), passamos a compreender que essas possam ser ponto de partida (meio) a dar movimento ao processo de ensinar e aprender como um todo, pois é “[...] a nível curricular que se constrói e realiza a profissionalidade docente, que as aprendizagens se concretizam e que é possível alterar profundamente o fenômeno educativo” (MORGADO, 2016, p. 57).

Surge, assim, a emergência de pensar novas formas do currículo que superem a visão de seleção e organização de conteúdos, e que reverberem em práticas integradas e coerentes aos novos modelos sociais, valorizando as especificidades e as necessidades que as novas maneiras de ser e estar assumem. Nessa direção, compreendemos que as

práticas pedagógicas vêm a incrementar novas posturas docentes, porque extrapolam a lógica do currículo enquanto instrumentalização. Há que se considerar que a profissionalidade docente assume nas relações cotidianas o desenvolvimento de atitudes que conduzem os processos de ensinar e aprender pelo viés da transformação curricular, pela reflexão e pela indagação de seus propósitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida com um coletivo escolar, envolvendo gestores e professores de uma instituição de ensino que comporta Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação. O recorte apresentado refere-se às percepções de diferentes professores da Educação Básica, abrangendo Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio, organizados em grupos por área de conhecimento⁴ acerca do retorno às atividades escolares após o período de afastamento presencial/físico. A pesquisa documental, de cunho virtual, de acordo com Cellard (2008) e Flick (2009), tem a vantagem de atenuar as influências do pesquisador na ampla variedade de fontes, nesse caso de textos e dados digitais, que podem, desse modo, constituir uma maneira oportuna de comunicação e autoapresentação de indivíduos e organizações.

Analisamos um conjunto de textos digitais elaborados essencialmente das reflexões aos tópicos Fragilidades e Efetividades, mediante o retorno escolar após afastamento das atividades presenciais no período da pandemia de Covid-19, primeiro semestre de 2021. A sistemática de geração de dados emerge das respostas de 13 grupos de comentários, identificados como *Gr* nos dados desta pesquisa. Os textos foram registrados na plataforma digital *Google for Education*, em que as percepções dos professores foram sistematizadas em um percurso formativo proposto em um programa de formação continuada.

Em nossa pesquisa adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), pois, conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 89), esse método analítico é um “[...] exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos”. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados. Reconhecemos que essa abordagem de dados legitima a interpretação dos processos de construção de entendimentos que emergem da categorização das etapas de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros escritos de reflexões dos professores, envolvidos no percurso formativo considerado, constituíram o *corpus* para análise ante as categorias definidas *a priori*: Fragilidades e Efetividades como possibilidades de (re)leituras do currículo que reverberam novas práticas pedagógicas.

⁴ Entende-se, como área de conhecimento, as áreas apresentadas na Base Nacional Comum Curricular: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Da primeira categoria emergiram o tempo e o espaço como elementos da rotina escolar, expostos em um sentido frágil no contexto de retorno presencial/físico como reflexão a novas práticas pedagógicas.

Fragilidades como possibilidades de (re)leituras do currículo que reverberam novas práticas pedagógicas: tempo e espaço na rotina escolar

O tempo e o espaço constituem-se relações importantes para o processo pedagógico desde o planejamento até as experiências efetivamente vividas na escola, na rotina escolar como um todo. Os grupos 5 e 10 identificaram como fragilidade a necessidade de adequações às novas formas de ser e estar na escola, após um ano de aulas *on-line*, que implicou, para todos os sujeitos, novas configurações de tempos e espaços, tais como: protocolos de segurança e planejamento institucional, revisita a planejamentos, rotinas de estudo, organização e cumprimento de regras de segurança/medidas protetivas. Isso foi assim demonstrado nos dados:

O tempo de contato presencial, especialmente com o 3º ano, as várias ausências de alunos desde o início das aulas e a forma como chegaram quanto à organização, ritmo, readequação dos espaços do colégio. Em função dessas situações, tivemos uma certa dificuldade de cumprir todas as etapas do planejamento com essa turma (Gr5).

Percebemos fragilidades no retorno das aulas presenciais físicas, onde as turmas de 1º ano querem estar muito próximos uns dos outros, querem o contato físico, o brincar, explorar espaços e o percurso precisa, além de contemplar essas possibilidades, garantir as normas de segurança exigidas para este momento (Gr10).

O currículo escolar impacta-se diante das evidências dos dados, uma vez que exige uma reformulação dos encontros e dos processos pedagógicos, porém possibilita o ensinar e o aprender (re)adequados às novas perspectivas circunstanciais. Candau (2007) assevera que a compreensão das dinâmicas no processo de ensinar e aprender, em condições contextualizadas, mobiliza questionamentos sobre o currículo e, assim, o conduz ante os aspectos sociais e culturais que incidem sobre a escola. Dessa forma, “[...] reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 12).

Ademais, destacamos a compreensão de um currículo que perpassa a construção coletiva, quando grupos de docentes percebem-se em movimento de planejamento e replanejamento, numa responsabilidade partilhada para atender às emergências que o novo cenário exige. Nessa direção, há uma superação da visão tradicional do currículo como estático e “funcionalista”, passando a ganhar mobilidade e a remontar o processo pedagógico, com vistas

[...] a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento permitindo também que se introduzam saberes oriundos de cada contexto específico e que podem enriquecer o currículo que se concretiza nas escolas (MORGADO, 2010, p. 62).

Assim, com as preocupações pedagógicas evidenciadas nos dizeres dos grupos docentes, podemos perceber que há uma compreensão de mudança nos processos

escolares que emergem de um currículo implícito na rotina da escola e determinam diferentes maneiras de experienciar as relações nesses espaços (RASCO; RECIO, 2013). As fragilidades como possibilidades de (re)leituras do currículo, portanto, que reverberam novas práticas pedagógicas, como tempo e espaço na rotina escolar, passam a ser traduzidas em um elemento novo, de expansão, como as evidências sugeridas pelos professores.

Efetividades como possibilidades de (re)leituras do currículo que reverberam novas práticas pedagógicas

Esta segunda categoria de análise desdobrou-se em três subcategorias: Processos metodológicos na (re)elaboração dos planejamentos, Processos pedagógicos a partir dos estudantes e Processos pedagógicos no contexto do ensino híbrido, em articulação às perspectivas curriculares.

Processos metodológicos na (re)elaboração dos planejamentos

Assumir o espaço da escola como impulso aos processos de problematização e leitura crítica das práticas pedagógicas, permite aos professores elaborarem diagnósticos, analisarem criticamente situações vivenciais e buscarem elementos para desenvolver compreensões acerca de seus fazeres, convergindo a novas posturas pedagógicas. Assim, nesta seção destacamos como os professores evidenciam os processos metodológicos no planejamento e (re)planejamento de ações na escola, acolhendo as emergências do currículo.

Mediante as mudanças que a escola vivenciou desde 2020, e perante as reconfigurações metodológicas e práticas impostas pela pandemia da Covid-19, os professores mobilizaram novos saberes e elaboraram decisões curriculares que reverberaram no momento do retorno presencial físico. A análise das propostas vivenciadas integra um conjunto de aspectos que sugere a diversidade metodológica como fonte do planejamento pedagógico. Nesse sentido, corroboramos Claro, Silva e Portilho (2022), que revelam o quanto o período pandêmico impacta nos processos reflexivos dos professores de modo amplo e contínuo:

[...] vem ao encontro do que estamos vivendo atualmente, quando os educadores estão tendo de rever formas de ensinar, reinventar a si mesmos, mudar suas crenças, suas práticas, bem como fazer um exercício de reflexão sobre seu papel na sociedade contemporânea e na educação (p. 88).

Assim, passamos a inferir, pelos excertos dos grupos de professores, o quanto as análises e avaliações de suas práticas estabelecem potencialidades às (re)leituras do currículo:

Os resultados superaram os objetivos a priori à medida que nas etapas de interação e de socialização foram evidenciadas habilidades que não eram pretendidas inicialmente nas ações planejadas (Gr2).

Contemplar os quatro pilares da educação 4.0. Adaptação a iniciar pela Contextualização. Trabalhar a mesma temática da área, direcionando para as especificidades (Gr4).

*Ao longo do desenvolvimento e da efetivação dos percursos formativos, pensando em processo de alfabetização, vem sendo cada vez mais clara a importância e a necessidade de planejar através de todas as etapas da Educação 4.0. **Visto como essencial à contextualização, envolvendo os estudantes emocionalmente durante as propostas oferecidas** (Gr9).*

Os destaques sinalizam como os grupos 4 e 9 explicitam o momento metodológico da contextualização como potencialidade no ensinar, considerando a mobilização emocional do estudante como ponto de partida para a elaboração dos planejamentos. O grupo 2 assume os momentos metodológicos, neste caso a interação e a socialização, como possibilidade de desenvolver habilidades dos estudantes pela (re)elaboração dos planejamentos.

Diante dos excertos, ainda inferimos que analisar e avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelas emergências do retorno presencial físico permitiram aos docentes uma autonomia nas decisões curriculares, assumindo-se agentes da mudança no currículo, pois “[...] em termos normativos, as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem” (MORGADO, 2010, p. 28). Nessa perspectiva, destacamos outros excertos que sugerem a (re)condução das práticas:

*Todos os passos, atividades, cumpridas com **adaptações e flexibilidade** (Gr5).*

*As etapas foram cumpridas graças à **flexibilidade** permitida, o que possibilitou a compreensão das etapas e a avaliação diagnóstica (Gr12).*

Mediante as rotinas escolares ora estabelecidas, podemos depreender como os professores acolhem as emergências e (re)conduzem os processos metodológicos. Nesse sentido, os grupos 5 e 12 sugerem o momento metodológico sendo revisto pelas emergências, que, ante a instrumentalização teórico-metodológica dos professores, esboça o (re)planejamento da aula. Assim, o momento de decisão para reconduzir as propostas pedagógicas indica como o coletivo de docentes compromete-se em assumir linhas de ação, no caso adaptação e flexibilização. Esse movimento de replanejamento e recondução das práticas sugere o atendimento às emergências do retorno presencial físico, denotando que o currículo não é visto como um conjunto de conteúdos, mas revela a dinâmica do processo pedagógico em suas reais condições de acontecimento e num esforço coletivo, como indicam Rodrigues, Menezes e Cândido (2022, p. 3): “[...] o trabalho coletivo deve ser pautado no diálogo visando a aproximar e favorecer as inter-relações, uma vez que isto denota a participação de todos.”

Ainda mediante os dados gerados, denotamos como os professores evidenciam os processos metodológicos no planejamento:

*[...] no percurso formativo 2 **houve flexibilidade por uma certa frustração** dos alunos de terem aula teórica na disciplina, **porém atendendo às expectativas** (Gr6).*

*Temos a possibilidade de **alterar, modificar, aprimorar as propostas a cada percurso observando os desejos dos estudantes e associando as habilidades que precisam ser desenvolvidas**, o verdadeiro: “**Juntar o útil ao agradável,**” mas invertido “**o agradável ao útil**” (Gr11).*

Pelos excertos, destacamos como o grupo 6 observa a frustração dos estudantes em aulas teóricas, e, diante disso, flexibiliza práticas pedagógicas para atender às expectativas (tanto dos estudantes quanto dos professores). Já os professores do grupo 11 observam os estudantes nos processos de ensinar e aprender, mobilizando as emergências para a recondução e flexibilidade nos acontecimentos das aulas. A constituição de um currículo das emergências vem ao encontro de entendermos

[...] o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Podemos compreender que o planejamento se torna um dispositivo da mobilidade curricular e, no momento do retorno presencial físico, houve a exigência de adaptação e de reinvenção das práticas pedagógicas, posto que se converte em fonte de reelaboração dos processos pedagógicos, pois, nessa direção, é

[...] a autonomia curricular entendida como a capacidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO; MARTINS, 2008, p. 7).

Entendemos, portanto, que situar as práticas pedagógicas em uma análise crítica das realidades e rotinas da escola pode posicionar o professor enquanto agente decisor das lógicas curriculares, depreendendo que uma autonomia nos fazeres curriculares é sugerida na possibilidade de os professores assumirem posição nas decisões de desenvolvimento curricular. Assim, entender os movimentos que acontecem na escola, em convergência às percepções relativas ao currículo, é também observar o papel do professor como balizador dos processos, uma vez que, pela reflexão da prática, ele retroalimenta seus fazeres pedagógicos.

Processos pedagógicos a partir dos estudantes

A proposição de um currículo das emergências é também um exercício de escuta sensível. Nesse sentido, acolher as demandas dos estudantes, a partir de seus dizeres, torna-se indicativo para novos processos pedagógicos que emergem nas relações escolares. Os dizeres dos grupos 1, 2 e 12 demonstram elementos dessas emergências nos processos pedagógicos:

*Desacomodação que conduziu os estudantes a perceber suas potencialidades; **noção de construção de sentidos em torno do processo de aprender** e manusear a linguagem; **senso de responsabilidade com seu desenvolvimento** para a aquisição da língua (Gr1).*

*A **adesão com afinco dos estudantes às atividades propostas** evidenciadas no desenvolvimento dos encontros (Gr2).*

***Tudo muito oralizado**, mas que teve uma importância significativa quanto ao processo escolar, pois **precisamos aprender a ouvir e escutar o que o outro diz** (Gr12).*

Os grupos 1 e 2 identificam que os estudantes percebem outras possibilidades ao longo do processo de aprender que conduzem à construção de sentidos, levando ao senso de responsabilidade como sujeitos ativos. Partindo da teoria da complexidade de Morin (2015), é possível afirmar que há uma retroalimentação às tomadas de decisão que ocasionam mudanças a partir dessas emergências. Entre as emergências, consideramos a percepção na construção de sentidos para a aprendizagem como instrumento de aquisição de novos saberes. Essa tomada de consciência pressupõe, em algum grau, a adoção de uma postura analítica ativa, resultado da relação entre os sujeitos envolvidos.

Somando-se aos anteriores, o grupo 12 identifica possibilidades, ao longo do processo de ensinar e aprender, que conduzem a participação ativa dos estudantes. O elemento que emerge na percepção dos professores é a necessidade de ouvir e dizer, de modo que o processo pedagógico evidencie a aprendizagem.

Em relação ao processo de (re)leituras do currículo com efeitos à elaboração de um currículo das emergências, compreendemos que avaliar e reconduzir os processos metodológicos são caminhos de autonomia na adoção de abordagens que “[...] privilegiam a investigação-ação e a análise narrativa procurando, assim, formas de pensar mais holísticas” (MORGADO, 2010, p. 63). Ainda, depreendemos, dos excertos, que a reflexão do processo pedagógico assume importância na recondução das práticas, pois recuperam evidências a serem desenvolvidas e sugerem a retomada de proposições que, de modo flexibilizado, possam atender às emergências:

Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Retomando o que os grupos 1, 2 e 12 destacam, pode ser compreendido como parte de um todo mais complexo. As emergências dos estudantes têm impacto no planejamento dos professores, e ratifica-se a necessidade de compreender as partes para a compreensão do todo. Mais uma vez a teoria da complexidade (MORIN, 2015) auxilia-nos a perceber que a escola é um sistema aberto, pois abre-se aos aspectos que a torna viva e pulsante. Daí a relevância do envolvimento dos sujeitos sobre os processos pedagógicos. A escola, como sistema humanamente aberto à complexidade, pode promover um currículo das emergências, porque é um território de acolhida e de escuta sensível. Evidenciamos, portanto, uma dimensão ética das relações, quando a construção de um currículo se dá com o outro colaborativamente.

Processos pedagógicos no contexto do ensino híbrido

O contexto vivido pela pandemia conduziu-nos a um fazer escolar extremo, puramente remoto, o qual oportunizou uma experiência de ensinar e aprender completamente diferente do que até então se viveu em muitos contextos em âmbito mundial. Subsequentemente, os encontros foram sendo retomados de diferentes formas, mas apresentando uma possibilidade híbrida de ensinar e aprender para além

de abordar em detrimento de transmitir conteúdos (MORAN, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

O espaço escolar oportuniza aprendizagens outras que só acontecem no encontro, de forma processual; enquanto fazeres tanto conceituais quanto procedimentais, nas versões de cursos *on-line*, peças teatrais, encontros dialógicos de reflexões e escritas, tornaram-se possíveis síncrona ou assincronamente, informais e formais (como grupos de pesquisa, apresentações e defesas de conclusão de cursos, aulas, entre outros), e, nesse sentido, corroboramos Morgado (2016):

No fundo, o que se pretende é substituir uma visão mais tradicionalista e ortodoxa de currículo, que prevaleceu durante muito tempo [e ainda prevalece em alguns casos], em que o currículo era visto como sinônimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, em que o conhecimento era claramente espartilhado. Não se trata de extinguir as disciplinas, apenas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, permitindo também que se introduzam saberes oriundos de cada contexto específico e que podem enriquecer o currículo que se concretiza nas escolas (p. 62).

Diante disso, compreendemos que os processos de aprender são complexos e multifatoriais, “[...] aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos e informais”, indicando a emergência da complexificação dos processos de ensinar. Nessa direção, entendemos que o currículo é implicado por essa consideração assertivamente, promovendo a “articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles mais informais, de educação aberta e em rede”; o ensino híbrido “implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos” (MORAN, 2015, p. 28-29).

Os professores do grupo 5, assim como do grupo 6, observaram a potencialidade de flexibilização de suas práticas pedagógicas, enfatizando expectativas de ensino e aprendizagem no contexto do ensino híbrido. Conforme evidenciaram, “*Da forma como estamos elaborando, permite também o trabalho presencial e remoto*” (Gr5).

Quando os professores iluminam suas elaborações, imprimem importância à etapa do planejamento em seus ciclos docentes, evidenciando uma escola capaz de oportunizar experiências a nível individual com vistas ao coletivo. Conforme elucidada Lajonquière (2022, p. 18),

A escola faz experimentar a diferença não só porque ensina coisas diferentes ou veicula valores diferentes dos que circulam nas famílias, mas porque possibilita uma experiência que só ela pode possibilitar: participar de uma experiência de vida ordenada por um espírito público transcendente à dinâmica intrafamiliar.

Nesse sentido, e como os dados evidenciaram, para proposição do encontro de forma híbrida faz-se necessário considerar a finalidade, a faixa etária e a intencionalidade pedagógica, garantindo processos que contemplem o presencial físico e o remoto, elucidando um currículo que emerge com flexibilidade a favor das aprendizagens. É na ressignificação dos processos de ensinar e aprender, portanto, que decorrem da reflexão das práticas pedagógicas pelos professores, que o currículo das emergências acontece no reposicionamento das compreensões sobre as realidades e contextos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um currículo das emergências perpassa fenômenos e necessidades reais da sociedade em que os sujeitos escolares (estudantes, docentes, gestores, familiares) estão inseridos. Em vista ao processo de constituição das (re) organizações e (re)leituras de currículo, com efeitos na elaboração de um currículo das emergências, compreendemos que avaliar e reconduzir os processos pedagógicos são caminhos possíveis visando às aprendizagens.

As emergências evidenciadas nesta pesquisa indicam pressupostos de e para a ressignificação curricular, no entanto faz-se necessário proposições e reflexões assertivas quanto ao desenvolvimento de um currículo pautado nas evidências dos processos de intencionalidade pedagógica. Para tanto, destacamos, como uma das emergências, a flexibilidade – o não planejado – que desvela o desenvolvimento de habilidades nos estudantes pelas evidências da necessidade de falar, de mostrar-se ao longo do processo de aprender, e de valorizar a contextualização das práticas pedagógicas como momento metodológico que mobilize emoções.

Ademais, destacamos como evidências das propostas pedagógicas planejadas para a presencialidade física ou remota, a participação dos estudantes com mais engajamento, indicando a elaboração de planejamentos pedagógicos que contemplem seus protagonismos. Assim, processos de recontextualização das práticas pedagógicas aos novos tempos indicam o revisitar do planejamento visando a cada tempo e momento pedagógicos, de modo a oportunizar (re)leituras da rotina escolar.

Nesse sentido, quando a escola se dispõe a pensar o mundo e a construir uma relação com a vida e com a comunidade, propor um currículo das emergências significa reconhecer a complexidade dos sujeitos escolares e compreender que a realidade não pode ficar reduzida a um conjunto de construções curriculares impostas. Então, refletir sobre o currículo das emergências, a partir do retorno à escola após o período pandêmico, permite-nos a reconstrução do conhecimento escolar, porque transforma-se em relação às novas demandas e realidades sociais que acontecem nos processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CANDAU, V. M. *Ressignificando a didática na perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Gecec. Departamento de Educação, PUC-Rio; CNPq, 2007.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CLARO, A. L. de; SILVA, L. B. B. da.; PORTILHO, E. M. L. Prática educativa: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 37, n. 116, p. 76-89, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.12670>
- FLICK, U. A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253.

LAJONQUIÈRE, L. Por que ir à escola? De respostas adultas e ensinamentos em tempos de Covid. In: CENPEC. *A educação pública no Brasil: contexto atual e perspectivas para os próximos anos*. 2022. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/08/CENPEC_-_Artigos_Debate_2_1307.pdf

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/46863>

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, p. 15-42, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jn344vQtxcfWHqcZSnJP8NC/?lang=pt>

MORGADO, J. C.; MARTINS, F. B. Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, v. 6, n. 1, p. 003-019, 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

RASCO, J. F. Â.; RECIO, R. M. V. O currículo e os novos espaços de aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 420-442.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CÂNDIDO, V. Formação continuada: percepções docentes sobre as contribuições de processos formativos contínuos. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 37, n. 118, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.118.12396>

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0