

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
CIÊNCIAS SOCIAIS

Carolina Silvestrini dos Santos

**Recontextualização pedagógica e o ensino remoto emergencial:** a adaptação do ensino através dos modelos de desempenho e competência de Basil Bernstein.

Florianópolis

2022

Carolina Silvestrini dos Santos

**Recontextualização pedagógica e o ensino remoto emergencial: a adaptação do ensino através dos modelos de desempenho e competência de Basil Bernstein.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof. Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis

2022

Carolina Silvestrini dos Santos

**Recontextualização pedagógica e o ensino remoto emergencial:** a adaptação do ensino através dos modelos de desempenho e competência de Basil Bernstein.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Universidade Federal de Santa Catarina, 19 de dezembro de 2022.



Documento assinado digitalmente  
**Rodrigo da Rosa Bordignon**  
Data: 21/03/2023 22:13:36-0300  
CPF: \*\*\*.833.810-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Curso

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente  
**Antonio Alberto Brunetta**  
Data: 15/03/2023 13:22:29-0300  
CPF: \*\*\*.148.348-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.

Orientador



Documento assinado digitalmente  
**Eduardo Vilar Bonaldi**  
Data: 15/03/2023 12:13:55-0300  
CPF: \*\*\*.948.108-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Instituição UFSC



Documento assinado digitalmente

**THAIS DE SOUZA LAPA**

Data: 19/03/2023 18:43:36-0300

CPF: \*\*\*.488.108-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Thais de Souza Lapa, Dr.(a)  
Instituição UFSC

Florianópolis, 2022

Dedico ao meu melhor amigo Davi Eduardo,  
que percorreu quase toda a minha caminhada acadêmica comigo  
e que este ano veio a falecer, nos deixando saudades.

## **AGRADECIMENTOS**

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

Ao professor orientador Alberto Brunetta, que me acompanhou dando todo o auxílio necessário para a elaboração do projeto.

A minha mãe e irmã, que me incentivaram a cada momento e não permitiram que eu desistisse.

Aos meus amigos, que sempre me motivaram e percorreram, grudados em mim, por esses últimos dois anos de muita turbulência.

O neoliberalismo não é apenas uma teoria sobre o funcionamento da economia, [...] mas também uma forma de vida definida por uma política para a nomeação do mal-estar e intervenção ao estatuto social do sofrimento.

(DUNKER, 2021, p. 7)

## RESUMO

O trabalho busca compreender as mudanças sofridas referentes ao ensino remoto, de emprego consequente da Pandemia de Covid-19, na prática da pedagogia de ensino do Colégio de Aplicação da UFSC estabelecida nos anos do Ensino Médio. Tendo como base a teoria de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein (2003), apresentada na sua obra *“A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização”*, desenvolve-se uma pesquisa documental de análise de conteúdos dos planos de ensino elaborados nos anos de 2019 e 2020 pelos docentes dos anos médios da instituição educacional. Os resultados confirmam a tendência da obra de Bernstein da transição do modelo de desempenho para o modelo de competência na prática pedagógica em momentos de transtornos sociais. Conclui-se que essa modificação não parte de uma responsabilização aos docentes, mas sim a adequação do sistema de ensino brasileiro às demandas de mercado, evidenciando uma ênfase de continuidade do ensino em seu modo de prestação de serviço ao modelo econômico capitalista de transição a partir da institucionalização da formação de novas identidades fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Pandemia de Covid-19; Recontextualização Pedagógica; Capitalismo de Transição.

## **ABSTRACT**

This work aims to understand the changes undergone into remote teaching, consequently applied after the Covid-19 Pandemic, in the practice of teaching pedagogy of the Administration School of UFSC established in the years of High School. Based on the theory of pedagogical recontextualization by Basil Bernstein (2003), presented in his work "The pedagogization of knowledge: studies on recontextualization", a documental research of content analysis of the teaching plans elaborated in the years 2019 and 2020 by teachers of the middle years of the Educational Institution. The results confirm the tendency of Bernstein's work to transition from the performance model to the competence model in pedagogical practice in times of social upheaval. It is concluded that this change is not part of making teachers responsible, but rather the adequacy of the Brazilian education system to market demands, evidencing an emphasis on continuity of teaching in its mode of service provision to the capitalist economic model of transition from the institutionalization of the formation of new identities to do pedagogy.

**Keywords: Covid-19 pandemic; Pedagogical Recontextualization; Transitional Capitalism.**

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Linha do tempo entre 2019 e 2021	31
Figura 2 - Linha do tempo entre 2021 e 2022	32

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Modelos de Desempenho e Competência	10
Tabela 2 - Classificação de objetivos e aplicação de cada modo em seus respectivos modelos.	13
Tabela 3 - Definição do formato, do cenário e das atividades nas três fases	21
Tabela 4 - Quantidade de planos de ensinos disponibilizados referentes às suas disciplinas e seus anos de produção.	35
Tabela 5 - Categorização do Plano de Ensino de História	51
Tabela 6 - Categorização do Plano de Ensino de Estudos Latino Americanos	52
Tabela 7 - Categorização dos Planos de Ensino de Física	53
Tabela 8 - Categorização dos Planos de ensino de Matemática	54
Tabela 9 - Categorização dos Planos de Ensino de Alemão	55
Tabela 10 - Categorização dos Planos de Ensino de Espanhol	56
Tabela 11 - Categorização dos Planos de Ensino de Francês.	57
Tabela 12 - Categorização dos Planos de Ensino de Inglês	58
Tabela 13 - Categorização dos Planos de Ensino de Química	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
CA	Colégio de Aplicação
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
TAE	Técnico Administrativo em Educação

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	4
2	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO ATRAVÉS DA PEDAGOGIZAÇÃO E SEUS MODELOS.	6
3	COLÉGIO DE APLICAÇÃO E AS ATIVIDADES PRÁTICAS NÃO PRESENCIAIS	17
4	ANÁLISE DOS MODELOS DE PEDAGOGIA NOS PLANOS DE ENSINO DO COLÉGIO APLICAÇÃO NOS ANOS DE 2019 PARA 2020	33
	4.2 Lógica Social	37
	4.3 Procedimentos pedagógicos	44
	4.4 Critérios de avaliação	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa compreender como a realidade de ensino do Colégio de Aplicação - UFSC (CA - UFSC), nos anos do Ensino Médio, teve sua prática pedagógica afetada por conta da pandemia do Covid-19 através da teoria de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein aplicada na análise dos planos de ensino desenvolvidos no período de 2019 e 2020 pelos docentes atuantes nos anos médios do CA.

O Colégio, apesar de indicar características e fatores singulares em comparação com outras escolas de Santa Catarina, foi selecionado como objeto da pesquisa pelo seu extenso período lecionando de maneira remota, tornando possível uma observação da realidade pandêmica no colégio de maneira bastante detalhada. Além disso, por seguir medidas e resoluções da universidade e sendo campo de estágio obrigatório do curso de Licenciatura de Ciências Sociais da UFSC, se insere em um prévio conhecimento de suas atividades pela graduação de licenciados do curso.

A direção do CA possibilitou o levantamento de dados a partir da localização dos planos de ensino utilizados na pesquisa, sendo possível, a partir disso, a aplicabilidade comparativa dos fundamentos de recontextualização pedagógica de Bernstein na observação do desenvolvimento dos planos de ensino do ensino médio do CA. A partir deste referencial teórico, foram selecionados três de seus agrupamentos de características determinantes: para a compreensão da fundamentação de modelos pedagógicos e aplicados na examinação dos planos, buscando entender se a tendência de adaptação de modelos de ensino de desempenho para o de competência, indicado por Bernstein, era observado na realidade de transição do ensino presencial para o ensino remoto.

Os resultados deste trabalho contribuem para o estudo das consequências da pandemia do Covid-19 sofridas pelas instituições de ensino durante o período das aulas na modalidade online. O CA se mostrou um colégio diferenciado pela qualidade da estrutura, dos profissionais e alunos imersos neste contexto. Além disso, quanto a prática de ensino inserida nos moldes do capitalismo de transição, percebe-se a tendência dos órgãos

governamentais em manter a realidade escolar numa função de desvalorização do aprendizado e de favorecimento a produção no mercado de trabalho, a partir da institucionalização da formação de novas identidades fazer pedagógico.

Mesmo inserido nisso, a administração do CA agiu na tentativa de minimizar as diferenças sociais produzidas nesse período através da sua atenção à realidade da sua comunidade escolar.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO ATRAVÉS DA PEDAGOGIZAÇÃO E SEUS MODELOS.

No contexto do final dos anos 60, dadas as transformações socioculturais, econômicas e históricas pelas quais o mundo passava, Basil Bernstein apresenta seu estudo sobre *Recontextualização Pedagógica*<sup>1</sup>, sendo este responsável por analisar essa mudança coletiva agora nas áreas pedagógicas e as consequências nelas inseridas, assim como sua aplicação analítica por meio dos modelos de competência e desempenho, e seus divergentes modos.

Em sua obra, percebendo consequências de um mundo bastante modificado que passava por processos de mudança e reinterpretação da realidade, Bernstein percebe também o mesmo movimento no ambiente pedagógico e, especialmente, na conformação do currículo. É a partir dessas mudanças de perspectivas educativas - nas quais as escolas estão sujeitas através dos reflexos sociais - que Bernstein desenvolve a teoria de *recontextualização*, considerando-se que motivações escolares passam a possuir e se direcionar a diferentes enfoques.

O trabalho inicia-se com a análise de uma convergência conceitual dentro dos campos sociopsicológico e linguístico no início da década de 1990 e prossegue analisando as consequências da recontextualização desse conceito nos campos de recontextualização pedagógica. De dois modelos pedagógicos fundamentais surgem uma tipologia complexa de modos pedagógicos e as identidades que esses modos projetam. A institucionalização desses modos e sua mudança são investigadas, comparando-se as identidades projetadas pelo sistema educacional e a formação das novas identidades do que se chama capitalismo de transição. (BERNSTEIN, 2003, p. 76)

Assim, podemos dizer que a *recontextualização pedagógica* trata do processo de pedagogização de fenômenos, ou seja, entendendo que a escola é ferramenta do social e do estado (ALTHUSSER, 1970<sup>2</sup>), ela também é vulnerável às suas mudanças e dominância. Os conhecimentos escolares introduzidos nas escolas, antes de ensinados, passam por um processo de

---

<sup>1</sup> A PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE RECONTEXTUALIZAÇÃO- Basil Bernstein (2003)

<sup>2</sup> Althusser, Louis. "Aparelhos ideológicos de Estado." Rio de Janeiro: Graal 2 (1985).

recontextualização para se tornarem conteúdos pedagógicos, ou seja, assumirem um formato de objeto de estudo ou matéria escolar, e nessa pedagogização é designado.

É interessante comparar esse momento ocasionado pelo pós-guerra com semelhantes mudanças enfrentadas pela pandemia de Covid-19 na área da educação, utilizando desses dois momentos, nessa pesquisa, em comparação entre si, e como em ambos os momentos são perceptíveis as evidentes mudanças na esfera produtiva, como também nas estruturas de produção e perspectivas educativas. Assim, remodelamentos sociais diretamente se relacionam com a estimulação de novas formas de trabalho e ensino.

As mudanças referentes à pandemia não são idênticas às ocasionadas pela segunda guerra. No entanto, diante de mudanças bruscas na realidade social é que a tendência à recontextualização se torna mais evidente, pois cada vez que uma crise se demonstra agente em estruturas sociais, o equilíbrio entre a dinâmica escolar e o modelo de competência ou desempenho tende para a aplicação dos modos de competência. Esse movimento acontece, segundo Bernstein, ocasionado na necessidade e na procura da escola por uma recontextualização, ou seja, sua atualização em papel social decorrente das mudanças sociais, projeta-se em uma necessidade de transição e de nova aplicabilidade social. São nesses momentos que a funcionalidade da escola como instituição voltada à produção de força de trabalho deixa de ter tanta credibilidade e, de maneira compensatória, a pedagogia em que as instituições se debruçam acabam transformando-se para o modelo de competência, o qual tende a fornecer novas agendas para o currículo, porém sem a autoridade e a organização necessárias anteriores à sua implementação.

Bernstein indica como relevante influência do *capitalismo de transição*, assim como a existência de uma classe dominante inserida nele e os interesses atuantes por ela sob os direcionamentos das recontextualizações das pedagogias e suas atuações. Assim temos que a pedagogização - pensada como o processo de tornar algo pedagógico e transmissível aos adquirentes através do processo de recontextualização - se apresenta vulnerável a um processo de seleção intencional, promovida e estimulada pelo Capitalismo e suas dominâncias. O propósito seria, então, fornecer diferentes

recontextualizações do mesmo conhecimento para diferentes classes sociais.

Tal processo aplica-se a partir das pedagogias invisíveis sendo uma ferramenta da recontextualização que possui maior discricção. Isso porque, sendo uma ferramenta da atividade recontextualizadora, opera de tal maneira que quando se percebe já está inserida. A intenção é necessariamente mudar os registros existentes sem que a seja percebida. Além disso, a possível ação do Estado na participação dessa mudança acaba por ser inoperante, no sentido de involuntária - e se arbitrou, não precisou impor essa arbitragem, sendo praticamente um movimento inercial. As operações derivadas de “pedagogias invisíveis” permanecem numa transição entre os contextos sociais pré-crise e pós-crise, participando da homogeneidade dos conflitos no ambiente escolar, isso porque a escola é refletora do que acontece no mundo e suas implicações. Nisso, o processo de recontextualização surge, e as pedagogias invisíveis são como essas mudanças operando dentro do ambiente da escola. Não se deixa descartar uma diretriz do Estado com intuito operacional, mas se destaca esse movimento "invisível" e de grande influência pelo processo de recontextualização - geral e intencional, mas orgânico - proveniente das mudanças sociais e das ações das classes dominantes, e sendo invisível porque a operação de mudança de modelo acontece consequentemente, mesmo que com a intenção de seleções no processo de recontextualização. O autor pontua:

Investigamos as mudanças nos processos recontextualizadores em todos os níveis educacionais e a nova inserção no trabalho e na vida. Com exceção das instituições de elite, sugerimos que esse processo está deslocando as identidades pedagógicas oficiais em que, os códigos foram adquiridos de modos introjetados para modos projetados. [...] argumentamos que as novas formas de modos projetados corroem uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo. O discurso até agora teve como única preocupação a elaboração e a distribuição de discursos pedagógicos, instituições e identidades oficiais. Embora tal discurso transmita, ou espera-se que ele transmita, soluções e estratégias politizadas de grupos e partidos dominantes, ele não está de forma alguma imune a outras influências, regulações e construção de identidades, as quais finalmente passamos a abordar. (BEIRSTEIN, 2003, p. 103).

Nessas observações, examina-se essa transição pedagógica não de

maneira isolada, mas a operação dessa transição justamente no papel da escola decorrente da mudança do cenário do mundo e do emprego, impulsionando a mudança da escola já que se posiciona como ferramenta para o social. A escola, assim, remodela-se por deixar de ser fornecedora de garantia de emprego e de oferta de mão de obra e, não sendo mais garantia de emprego, ela deixa esse papel para agora ser ferramenta de acolhimento de novas agendas de diversidade. Deixando de ser capaz de cumprir promessas direcionadas ao seu fundamento, ela muda sua promessa, e começa a incluir essas agendas de diversidade, sendo que pouco se via como importante a pluralidade, já que não cabia no movimento de produzir mão de obra ao mercado. Em outras palavras, sua funcionalidade era adequada no modelo onde ela entregava ao mercado o melhor que conseguia como mão de obra, e agora não sendo mais capaz de operar no cumprimento desse papel, procura se tornar um ambiente de acolhimento às diversidades.

É importante frisar que não é a proposta de Bernstein diminuir a importância dessas agendas. Antes, sua crítica permeia argumentos de que para trabalhar com tais agendas, é necessário primeiro uma lucidez sobre suas importâncias - até porque a escola não poderia deixar de transmitir os conhecimentos que de fato são valiosos, sendo só de acolhimento e deixando de ser instituição de ensino. Nessa discussão, entende-se como escola aquela que percorre o que ela ensina, assim como as vivências que ela propicia, porém, uma categoria precisa da outra para existir. Ela propicia a vivência com motivação, e essa motivação consiste na transmissão de conhecimento.

As pedagogias invisíveis, então, se resumem no movimento de transição entre o modelo de desempenho para o modelo de competência, e por ele se entende uma série de características divergentes, porém comparativas, no modo de recontextualizar e pedagogizar. Comparando os dois modelos, percebe-se categorias em comum que passam a ser critérios de possível avaliação, sendo eles: espaço, tempo, discurso, orientação da avaliação, controle, texto pedagógico, autonomia e economia.

O modelo de desempenho possui em sua descrição "nitidez", "explicitude", "restrição", "força", "classificação", "especificidade" e "objetividade". A construção de seu discurso tem função e fórmula nítidas e com textos explícitos, assim como o Espaço, esse que também carrega as

descrições anteriores dadas ao discurso. Além disso, os limites evidentes, ou seja, a produção e reprodução do modelo de desempenho, buscam uma atividade direta e assertiva.

O processo avaliativo do modelo de desempenho possui caráter específico e de disponível acesso ao aluno, tendo a intenção de ser uma atividade pré moldada e enquadrada nos conteúdos decorrentes de cada fase escolar. A intenção da modalidade se enquadra na “busca do ausente”, ou seja, o que não se é compreendido pelo aluno e que será evidenciado na redução de sua nota, visando produzir uma compreensão do aluno onde a finalidade se baseia em oferecer a autonomia desse adquirente em revisar e inserir o que for necessário para a entrega de uma produção avaliativa íntegra, a qual se debruça exatamente nesse desempenho dos alunos, expresso por meio de notas e de autonomia, e é construída a partir do desempenho do aluno que provém de um currículo anterior fortemente esquematizado. A natureza dessa forma de avaliação própria ao modelo de desempenho permite uma correção facilitada a partir de um gabarito, diretamente proporcionando uma adaptação econômica barateada. Finaliza-se os critérios pedagógicos desse modelo com sua ordem econômica, que tende a ser de menor custo se comparada com a de competência, já que sua base teórica requer uma menor elaboração e possui uma transmissão baseada na otimização.

Seguindo o mesmo formato anterior, as características do modelo de competência se insere nas esferas criativa, prática e informal, no que se refere a fazer participar do mundo ou de sua construção, e se constitui através de procedimentos de ordem social. Sendo assim, examina-se a lógica social da competência a partir de fundamentos como: sujeitos serem essencialmente competentes, sem déficits; nessa ausência de déficits, independente de diferenças, todo sujeito é potencial agente dos significados do mundo; autorregulação do sujeito havendo, ou não, instrução formal; e capacidade de dispor de uma visão crítica em relação às hierarquias, emancipando-se; perspectiva temporal presente apropriado para realização da competência.

De acordo com as teorias da competência, existe “uma democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma autorregulação virtuosa e própria”. E, se não forem inerentes, os procedimentos advém do exterior e contribuem para a prática social, com um potencial criativo”

(BERNSTEIN, 2003, p. 79). Nesse modelo, os critérios recebem adjetivos comuns e frequentes como "implícito", "fraca" classificação, "difusos", estratégia de "baixa" prioridade, "menos" regulados e dependentes, e de "difícil" avaliação. Suas propriedades permitem o raciocínio de que a atuação pedagógica, em seus conteúdos e avaliações apresentados e realizados não é o absoluto portador das verdades e das respostas certas. Isso porque, neste modelo, conteúdo e avaliação se tornam apenas instrumentos para a expressão do alcance do conteúdo absorvido e compreendido por cada adquirente.

Economicamente, o modelo de competência se apresenta mais oneroso, recorrente do seu desenvolvimento na não permissão ao professor de simplesmente aplicar uma prova com questões alternativas, o que lhe permitiria uma correção facilitada a partir de um gabarito, proporcionando uma autonomia inferior, já que dependem das suas devidas distribuições financeiras e de mercado. A avaliação, sendo antagônica ao processo avaliativo do modo de desempenho, foca no "que se está presente", e acaba por ser diretamente ligada e dependente do desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, cultural de cada aluno a partir de sua especificidade.

Tabela 1 - Modelos de Desempenho e Competência

<b>Características/ Modelos</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Competência</b>
Lógica social	Especialização do sujeito baseando na nítidas formas e funções	Fazer participar do mundo em sua construção, se constituindo através de procedimentos de ordem social.
Procedimentos pedagógicos	Fortemente definidos, adquirente com menor controle de seleção, regulação disciplinadora, desempenho como fator predominante, autonomia reduzida suscetível a exames minuciosos.	De fraca definição, ênfase na participação ativa do adquirente, critérios implícitos e de classificação fraca, estratégia de baixa prioridade, campo de autonomia amplo na prática pedagógica do professor.
Critérios de Avaliação	Ênfase no ausente, com critérios explícitos e específicos.	Ênfase no presente, com critérios implícitos e difusos.
Economia	Custos inferiores devido a base teórica menos exigente em provisão de pessoal,	Custos elevados devido a base teórica do modelo, existência de custos invisíveis de uma

	custos independentes dos atributos docentes. Otimização decorrente da objetividade do modelo.	decorrente aplicação sucedida. A subjetividade proporcionada tem como consequência aumento do custo.
--	---	--

Fonte: elaboração da autora.

Em sua obra, Bernstein além de apresentar e descrever a análise de dois modos pedagógicos atinentes à recontextualização, também trabalha em decompô-los em específicos modos referentes a cada modelo e suas especificidades. Para melhor elucidar, antes a separação delimitava as características de cada critério do modelo de competência em comparação ao de desempenho. A partir de agora, os modos de cada modelo, tanto de desempenho quanto de competência, são indicados.

Os modos do modelo de desempenho são descritos e baseados pelas diferenças de construções teóricas e de organizações sociais, dissemelhante dos modos do modelo de competência que funcionam a partir da similaridade do aluno com o conteúdo pedagógico.

O primeiro modo do modelo de desempenho, denominado de *Singulares*, possui espaço com nome e discurso restritos para as práticas gerais e pela regulação e manutenção delas. É um modelo que parte da apropriação de espaços os quais possuem como objetivo adquirir nome, discurso, prática, regras, exames e atividades próprias, partindo de funcionamento e de desempenho típicos e decorrentes da manutenção dos aspectos de limites fortes do próprio modelo em que está inserido.

O segundo modo indicado é o *Regiões*, seu funcionamento tem como base a recontextualização, em maior unidade, das disciplinas singulares, na intenção de que essa pedagogização opere tanto no campo intelectual quanto na sua prática externa. Esse fenômeno de regionalização na educação acontece a partir de onde a disciplina se regula através da recontextualização social oferecida, expandindo os estudos das suas áreas e enfraquecendo as bases tradicionais, facilitando a mudança em direção à centralização administrativa e às contextualizações do mercado. Berstein utiliza o campo da medicina para exemplificar que “disciplinas passam a fazer parte de uma região dependendo do princípio da recontextualização e sua base social. Dessa forma, as disciplinas singulares que entram na medicina expandiram-se para

incluir a sociologia da medicina.” (p. 90, 2003). Em resumo, afasta-se de uma possível semelhança ao modo singular oferecendo abertura externa.

Por fim, Bernstein termina por descrever os modos do modelo de desempenho com o último que denomina por *Genérico*, consistindo em uma modalidade que acontece fora dos campos da recontextualização pedagógica, pois se desenvolve mais nas áreas de cursos técnicos e profissionalizantes, e produzem análises sobre características desses para essas áreas laborais. A sua performance independente parte de “competências” dirigidas às experiências extracurriculares do trabalho e da vida, e se expressa produzindo uma análise das características necessárias na execução de habilidades desses campos.

Diferente dos modos de desempenho, os modos do modelo de competência destacam procedimentos grupais, destinados a um potencial comum, os quais todos, mesmo que dentro de suas teorias, carregam caracteres de emancipação e oposição.

O modo chamado de *Liberal/Progressivista* procura procedimentos que os alunos têm em comum, já que tem como objetivo se localizar dentro do indivíduo, afastando da autoridade geral da escola e família e, assim, poder conduzir-se por pedagogias apropriadas. Em outras palavras, o modo Liberal/progressivista é direcionado ao potencial intra-individual, o qual é revelado por auxílio da apropriada prática pedagógica.

Já o segundo modo do modelo de competência, denominado *Populista*, tende a também buscar similaridades, sendo dessa vez não dentro do indivíduo, mas a partir da cultura local, inserindo uma oposição à prática dominante com o uso da prática pedagógica regional. Os conhecimentos gerais como disciplinas de humanas, exatas e etc. não são descartados, mas sim inseridos e ensinados a partir da cultura local.

Formando-se a partir do modo Populista, o modo *Radical*, constitui-se como o terceiro modo do modelo de competência, e atua por meio da localização da competência inserida a uma classe influenciada pela classe dominante, deixando de lado o destaque de uma competência inerente individual ou intra-individual, como feita no primeiro modo, mas sim enfatizando oportunidades materiais, procurando produzir um potencial emancipatório comum.

Berstein destaca o potencial Freiriano desse modo (2003, p. 89). Mesmo que com algumas divergências entre si, os três modos se assemelham ao destacar diferenças e não o déficit, a partir da utilização da criatividade e das pedagogias invisíveis, mesmo que opostos na recontextualização pedagógica.

Tabela 2: Classificação de objetivos e aplicação de cada modo em seus respectivos modelos.

<b>MODELOS</b>	<b>MODOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>APLICAÇÃO</b>
DESEMPENHO (diferença de construções teóricas e organizações sociais)	Singulares	Construção de textos, estruturas e campos próprios	Produção de especialização no próprio campo, texto, prática, regra, exame e licenças. Produção de desenvolvimento próprio.
	Regiões	Mudança na reprodução de disciplinas tradicionais ampliando os campos de estudo e suas autonomias.	Recontextualização das disciplinas singulares nos campos intelectuais e da prática externa, produzindo mudança estruturais de instituições em busca de controle administrativo central
	Genérico	Dar enfoque em experiências extra-escolares de trabalho e de vida.	Com sua elaboração e distribuição independentes da recontextualização e seguindo uma metodologia de “competencias”, o modo é dirigido com análise de características necessárias para execução das tarefas no campo do trabalho.
COMPETÊNCIA (procedimentos grupais, potencial comum, caracteres de emancipação e oposição)	Liberal/ Progressivista	Focar no indivíduo referente ao processo de despreensão da autoridade geral da escola e família.	Revela-se o potencial intra-individual por auxílio da apropriada prática pedagógica.
	Populista	Buscar similaridades entre adquirentes e pedagogia a partir da cultura local.	Produção de uma oposição crítica à prática dominante junto aos conhecimentos gerais como disciplinas de humanas, exatas contextualizadas na cultura local.

	Radical	Localizar a competência inserida em uma classe dominada.	Enfatiza oportunidades materiais, produzindo um potencial emancipatório comum.
--	---------	--	--

Fonte: elaboração da autora.

Os modos referentes aos modelos de desempenho ou competência antagonizam-se, ainda que pertencentes ao mesmo modelo. Ou seja, as descrições liberais/progressivistas diferem das populistas, já que não insistem no contexto local dos alunos, e o mesmo acontece com o modo radical do modelo de competência, que prioriza a política em sua pedagogia e não enxerga isso como prioritário nos modos anteriores.

Embora existam essas divergências entre os modos, em ambos os modelos possuem preocupações em comum. Na competência, o desenvolvimento, o reconhecimento e a mudança são levados em consideração, enquanto no desempenho, seu principal foco é a economia. Mesmo assim, entende-se que os modelos podem se misturar, sendo denominado assim por “pacote pedagógico”.

Seguindo a descrição dos modelos e modos nos quais são inseridos os conceitos de competência e desempenho, assim como suas características e critérios, e sendo estes inseridos na recontextualização pedagógica, compreende-se a intenção de Bernstein em enfatizar o potencial discursivo no contexto contemporâneo do campo da recontextualização. Seu argumento principal se desenvolve a partir da ideia de que, levando em consideração a influência da ideologia dominante e da autonomia que o campo de recontextualização pedagógica possui, a examinação da decorrência da mudança do modo de desempenho para o modo de competência - assim como o movimento contrário - é possível identificar a presença de identidade entre os modelos. Com isso, compreender os processos pedagógicos é possível a partir da utilização dos conceitos de desempenho e competência, reconhecendo a influência dos processos de mudança social decorrentes em crises na prática pedagógica.

Através de um estudo qualitativo e de análise teórica documental, essa pesquisa se desenvolve seguindo propriedades da teoria de Basil Bernstein

(2003), buscando esclarecer se sua teoria de recontextualização se mostra presente no processo de inserção do ensino remoto durante o início da pandemia de COVID-19. Tanto o contexto histórico da teoria de Basil Bernstein quanto os eventos decorrentes da pandemia partilham entre si uma similaridade de potencial recontextualizador.

Assim, o objetivo deste estudo permeia a observação do processo transitório dos modelos de pedagogia de desempenho para competência (e vice-versa) descritos por Bernstein nas práticas adaptativas escolares perante a realidade pandêmica, a partir da análise dos planos de ensino apresentados aos alunos nesse período. Nesse sentido, a pergunta norteadora deste estudo se fundamenta em: É possível perceber o processo de recontextualização pedagógica apresentada por Bernstein, como também a tendência de administração de modelos apresentada pelo mesmo, na realidade transitória dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Aplicação da UFSC, a partir da comparação da adaptação (ou ausência dela) nos seus planos de ensino?

Assim, esta pesquisa procura desenvolver um estudo qualitativo e de análise teórica documental, a partir da observação das alterações dos planos de ensino dos anos de 2019 e 2020, buscando perceber a ocorrência de adaptações referentes ao seu contexto histórico e se nessas adaptações é possível perceber a presença de modelos pedagógicos de desempenho ou competência.

### 3 COLÉGIO DE APLICAÇÃO E AS ATIVIDADES PRÁTICAS NÃO PRESENCIAIS

As primeiras informações anunciadas sobre o potencial epidemiológico originado pelo Corona vírus (SARS-CoV-2) ocorreram em dezembro de 2019 em Wuhan, cidade da província de Hubei na China. Sua disseminação e emergência se propagam de forma veloz, se espalhando de maneira global e ocasionando severas complicações na saúde, sendo elas de curto ou longo prazo, além dos diversos transtornos administrativos hospitalares.

Nacionalmente, a detecção do primeiro caso da doença foi notificada em fevereiro de 2020 e, em decorrência, medidas sanitárias tornaram-se parte do cotidiano brasileiro, assim como os diversos debates e confrontos políticos acerca de sua propriedade ameaçadora à saúde pública.

O isolamento social e o distanciamento físico foram algumas das atitudes adotadas para tentar frear a disseminação do vírus que carrega diversas incógnitas sobre a precisão de seus danos e sequelas. Além disso, mesmo a vacinação em massa tendo mostrado resultados perante a diminuição do número de mortes pelo COVID-19, após dois anos de sua primeira manifestação, ainda não há evidências de um tratamento através de medicamentos.

Decorrente dessas situações provocadas pelo vírus, um movimento de remodelação social acabou por se instaurando e provocando a ausência de contatos sociais e físicos, assim como a instauração de trabalho e ensino remoto em caráter emergencial, provocando a necessidade de ferramentas tecnológicas e proporcionando diferentes desafios e problemas no campo pedagógico.

Um levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), realizado nos meses de Abril e Maio de 2020<sup>3</sup>, mapeou que entre as preocupações que nortearam os docentes, se destacaram as de garantir os conteúdos necessários aos alunos a partir das redes sociais (como e-mail, WhatsApp, videochamadas, etc.) e a preocupação deles em relação a

---

<sup>3</sup> Levantamento realizado entre 30 de abril e 10 de maio de 2020 com 14.285 docentes espalhados pelo Brasil. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-info-rme-n-1/>>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

orientação a ser recebida pelos pais que teriam função de estimular o acompanhamento das atividades que viriam a ser realizadas em casa.

Diante da necessidade de tomadas de decisões que seguissem viés emergencial a fim de conter a contaminação pelo vírus, as adaptações que o campo pedagógico encarou começaram pela divulgação, pelo Ministério da Educação, da Portaria N° 343<sup>4</sup>, em 17 de Março de 2020. Tal portaria, autoriza a substituição das atividades presenciais pela execução de seus conteúdos por meios digitais durante a situação de pandemia do Covid-19. A partir disso, uma série de novas portarias foram sendo emitidas dando conta de atualizar orientações e orientar novas ações decorrentes da imprevisibilidade do fim do período pandêmico ou de ferramentas capazes de conter à transmissão do vírus. Mesmo diante de várias alterações, que prorrogaram datas e estratégias previstas para as atividades pedagógicas, o modelo remoto foi mantido:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020. [...] (Portaria MEC N° 544<sup>5</sup>, Ministério da educação, 2020)

Além de autorizações e revogações, a portaria determinou que a responsabilidade de “definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações [...]” passaram a ser das instituições (BRASIL, 2020).

Em Abril de 2020, o Poder executivo aprovou a Medida Provisória nº 934<sup>6</sup> que desobrigou o cumprimento de 200 dias letivos, mesmo ainda exigindo as 800 horas anuais da carga horária mínima instituída pela Lei de Diretrizes e Bases<sup>7</sup>, porém o cancelamento do ano letivo não chegou nem a ser considerado pelas instituições regulamentadoras das escolas brasileiras.

---

<sup>4</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

<sup>5</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

<sup>6</sup> <https://bityli.com/ljNIJRxU>

<sup>7</sup> <https://bityli.com/BfoXWBvf>

No que se conferiu como condições de atividades no campo acadêmico, vale ressaltar a resolução do Ministério da Educação, determinada na Portaria Nº 1038<sup>8</sup>, a qual permitiu a educação superior “utilizar os recursos previstos no art. 2º de forma integral, nos casos de: suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; ou II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais”.

A Universidade Federal de Santa Catarina, seguindo determinações do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, partiu para o desenvolvimento de condições de ensino diante das situações de isolamento. A primeira notícia, divulgada pela UFSC, que determinou mudanças no cotidiano acadêmico aconteceu através de uma nota<sup>9</sup> emitida por sua Administração Central no dia 15 de março. Nela se considerou o crescimento de casos de Covid-19 e o potencial grave da propagação epidêmica, e comunicou em seguida a suspensão das atividades por tempo indeterminado, visando “reduzir drasticamente a circulação de pessoas nos campi da UFSC, de modo a diminuir os riscos de contaminação em massa” (UFSC, 2020). Em seguida a emissão da nota, dia 16 de março de 2020, a UFSC divulgou a Portaria 352/2020/GR<sup>10</sup>, a qual enfatizou as decisões anteriores e medidas como a suspensão não apenas as aulas presenciais de todos os níveis de ensino, mas também do atendimento nos restaurantes e o atendimento presencial nas bibliotecas (UFSC, 2020) e, continuando por informar as decisões tomadas sob a circunstância à comunidade acadêmica, publicou-se um Plano de Contingência, que possuiu caráter orientador das medidas que competiam ao Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração, Pessoal, a Assistência Estudantil, Bolsa e Eventos. O Plano mantinha o calendário acadêmico de 2020.1 e suspendia processos seletivos de ingresso.

Em 11 de maio de 2020, a UFSC divulgou a Portaria Normativa Nº 360/2020/GR<sup>11</sup>, a qual resolve a constituição do Comitê de Combate à

---

<sup>8</sup> <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>

<sup>9</sup>

<https://noticias.ufsc.br/2020/03/coronavirus-administracao-central-da-ufsc-decide-suspender-aulas-presenciais/>

<sup>10</sup>

<https://ccs.ufsc.br/2020/03/16/rotinas-administrativas-durante-pandemia-covid-portaria-3522020-gr/>

<sup>11</sup> <https://coronavirus.ufsc.br/comite-assessor/>

Pandemia do COVID-19 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e nele se anunciou que a organização das atividades da universidade estaria condicionada a um conjunto de indicadores epidemiológicos, indicados em três fases: Fase 1, caracterizada pela cor vermelha, indicando que a doença não está controlada no Brasil ou em Santa Catarina, com aumento permanente do número de casos e de óbitos e alta taxa de contágio, e com isso, Atividades Pedagógicas e administrativas seriam desenvolvidas de maneira totalmente remota. A Fase 2, amarela, indicaria que o número de novos casos diários e óbitos na macrorregião de cada campus, apresenta decréscimo nas duas semanas anteriores, com ocupação de leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTI) no SUS inferior a 60%; nela, as Atividades Pedagógicas e administrativas se instalam no sistema híbrido. Por fim, a Fase 3, indicada como Verde, se caracteriza pela finalização do estado de emergência em saúde, disponibilidade de vacina, número de casos em decréscimo por 60 dias e de morte igual ou menor a um por semana durante 30 dias. Nesta última, as atividades pedagógicas e administrativas acontecem totalmente de maneira presencial. No período da divulgação desse plano, a UFSC e o Colégio Aplicação estavam na fase 1 (vermelha).

**Tabela 3** - Definição do formato, do cenário e das atividades nas três fases

FASES	FORMATO	CENÁRIO	ATIVIDADES
<b>Vermelha</b>	Remoto	A doença não está controlada no Brasil ou em Santa Catarina, com aumento permanente no número de casos de óbito e alta taxa de contágio.	<p>A) <b>Atividades pedagógicas:</b> ensino totalmente no formato não presencial viabilizada por Recursos Tecnológicos para a Aprendizagem (RTAs), considerando as especificidades e necessidades dos diferentes tipos de ensino na UFSC.</p> <p>B) <b>Atividades administrativas:</b> totalmente no formato não presencial viabilizadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)</p>
<b>Amarela</b>	Semipresencial	O número de novos casos diários e óbitos na macroregião de cada campus, apresenta decréscimo nas duas semanas anteriores, com ocupação de leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTI) no SUS inferior a 60%.	<p>A) <b>Atividades pedagógicas:</b> atividades de ensino semipresencial ( formato híbrido) que admitem o formato não presencial e os RTAs para o alcance dos objetivos da formação</p> <p>B) <b>Atividades administrativas:</b> atividades semipresenciais (formato híbrido). Que admitem o formato não presencial viabilizadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) visando o alcance dos objetivos laborais.</p>
<b>Verde</b>	Presencial	Caracteriza-se pela finalização do estado de emergência em saúde, disponibilidade de vacina, número de casos em decréscimo por 60 dias e número de morte igual ou menor a um por semana durante 30 dias	<p>A) <b>Atividades pedagógicas:</b> atividades de ensino totalmente presenciais</p> <p>B) <b>Atividades administrativas:</b> totalmente presenciais.</p>

Fonte: Adaptação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

A Administração da UFSC, enfrentando a imprevisibilidade das condições pandêmicas, por meio de seu Conselho Universitário (CU) aprovou, em 21 de Julho de 2020, com a publicação da Resolução Normativa nº

140/2020/CUn<sup>12</sup>, a retomada não presencial das atividades pedagógicas em toda a UFSC:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional e durante o período da crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19, a retomada não presencial das atividades pedagógicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020. (...) Art. 3º Nesta resolução normativa, consideram-se atividades pedagógicas não presenciais um conjunto de atividades disponibilizadas aos estudantes no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, síncronas e assíncronas, utilizando tecnologias de informação e comunicação, a critério dos docentes e dos colegiados dos departamentos e dos cursos. (Resolução 140/2020/CUn, 2020)”

A partir da mesma Resolução Normativa, divulgou-se a reorganização do calendário acadêmico e as possibilidades de oferta de atividades pedagógicas não presenciais na educação básica (CUn, 2020), ou seja, além da volta das atividades acadêmicas na modalidade remota, as atividades não presenciais no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC também poderia ser realizada. Apesar dessa definição ter data de 21 de Julho de 2020, o CA já vinha realizando suas atividades remotas em caráter experimental, autorizado na Resolução N.º 001/CED/2020<sup>13</sup>, desde 02 de Julho de 2020, praticando suas agendas desde o dia 06 de julho de 2020:

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE UNIDADE DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, tendo em vista o que deliberou este órgão em sessão realizada em 02 de julho de 2020, em conformidade com o teor do Parecer constante do Processo nº 23080.024850/2020-16, RESOLVE: Art. 1º - AUTORIZAR, a partir de 06 de julho de 2020, a realização de atividades pedagógicas não presenciais, em caráter experimental, no Colégio de Aplicação, durante o período de isolamento social, até deliberação do Conselho Universitário sobre o Relatório do Comitê e dos Subcomitês de combate ao COVID-19. (001/CED/2020, 2020).

---

<sup>12</sup>

<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/resolucao-1402020cun-ensino-na-pandemia/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20141%2F2020%2FCUn,o%20par%C3%A1grafo%201%C2%BA%20do%20Art.>

<sup>13</sup> <https://ced.ufsc.br/2020/07/03/resolucao-n-o-001ced2020-de-02-de-julho-de-2020/>

Os planos desenvolvidos pela UFSC, que tiveram como objetivo recontextualizar seu ensino na realidade enfrentada pela comunidade de alunos, foram elaborados pela comunidade escolar do Colégio de Aplicação, realizando debates por meio de comissões e aprovando tais orientações em seus respectivos órgãos colegiados. É importante evidenciar que apesar dos documentos sobre a organização do ensino remoto terem sido emitidos pelo MEC<sup>14</sup> essa documentação e organização acabou por ter sido insuficiente. A produção e aplicação desses planos de contingência, mesmo enfrentando ausências de administração Federal, passou por um processo anterior de ampla discussão com a comunidade escolar, deliberando assim uma proposta de reorganização do calendário escolar pertinente ao emprego do Ensino Remoto pela direção do CA-UFSC, suas coordenações pedagógicas, além de comissões específicas.

Cabe aqui mencionar a pesquisa “*A dupla função da escola enquanto reguladora e integradora: discursos sobre o papel da escola durante a pandemia de Covid-19*” de Marcella Trindade Ribas<sup>15</sup>, licenciada em Ciências Sociais na UFSC, que procurou distinguir o *Ensino Remoto Emergencial* (ERE) da *Educação à Distância* (EaD). Marcella utiliza de autores como Ricardo Antonio Rodrigues<sup>16</sup> (2020) e Patricia Alejandra Behar<sup>17</sup> (2020) para ponderar que se configura EaD o desenvolvimento de “um amparo a essa modalidade, desde o planejamento até a efetivação de uma disciplina ou um curso, a partir de concepções teóricas, metodologias e especificidades, que sustentam essa modalidade de ensino, desde sua teoria até a prática de suas atividades”, e que o ER se determina a partir do distanciamento geográfico, ou seja, docentes e discentes distantes do “habitat escolar, impossibilitados de frequentar suas instituições em função de decretos federais, estaduais ou municipais”. Em relação ao termo “emergencial”, a autora se refere às alterações/adaptações sofridas repentinamente pelo planejamento pedagógico daquele ano” possibilitando a continuação do desenvolvimento das atividades educacionais

---

<sup>14</sup> Ministério que por si só enfrentou um período de insuficiência administrativa quando, entre 20 de junho de 2020 à 16 de julho do mesmo ano, esteve sem ministro

<sup>15</sup> <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234452>

<sup>16</sup> <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909>

<sup>17</sup>

<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>

em meio a crises. A partir dessa distinção, é possível identificar que, ao substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais, o MEC não se mostra preocupado com o planejamento teórico e metodológico das disciplinas.

A totalidade de um projeto pedagógico permeia não só o modo de realização da transmissão de conhecimento para seus adquirentes, mas também incorpora a observação das relações sociais agregadas a esse projeto, a formulação de metodologias e conteúdos lecionados e a execução construtiva, democrática e participativa da construção do Projeto Político Pedagógico e, por isso, é crucial que esteja incluído nessa construção a consideração das transformações sociais e com ela a recontextualização do projeto e sua atuação.

Assim, pode-se considerar que mesmo diante da insuficiência de orientações, da ausência de recursos orçamentários suplementares e até mesmo de uma postura negacionista dos órgãos do governo federal relacionada à pandemia, o Colégio de Aplicação buscou organizar-se de maneira integral para o período de Ensino Remoto Emergencial. Esse processo foi documentado através de portarias e ofícios que buscaram institucionalizar a modalidade remota à realidade administrativa do CA-UFSC nesse período.

A Portaria Normativa nº 352<sup>18</sup> suspendeu as atividades presenciais visando garantir a possibilidade de isolamento social e físico desses alunos. A partir disso, e da mesma portaria, as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) começaram por aparecer de forma optativa aos estudantes no dia 6 de abril de 2020 que se caracterizaram presentes na fase 1 (vermelha) do comitê, e a partir do processo de formação e planejamento das atividades, o CA realizou uma pesquisa às famílias com a intenção de levantar informações sobre o acesso de estudantes e servidores a equipamentos tecnológicos, internet e também visando entender a realidade socioeconômica e de saúde frente ao enfrentamento das condições impostas pela pandemia.

A disponibilidade e acesso às ferramentas que tornaram possível a substituição do ensino presencial para sua modalidade remota regulamentada pelo MEC e pelas divulgações da UFSC, foi uma das preocupações de caráter

---

18

<https://ccs.ufsc.br/2020/03/16/rotinas-administrativas-durante-pandemia-covid-portaria-3522020gr/>

infraestrutural assumidas pelo Colégio Aplicação. Coincidentemente, antes mesmo dos primeiros sinais da transmissão do novo Coronavírus e a suspensão das aulas, o CA-UFSC já havia realizado um levantamento com os alunos do Ensino Médio com o objetivo de obter informações sobre a utilização da Plataforma Moodle nas aulas regulares. Nesse levantamento, as informações necessárias acerca dessas disponibilidades de recursos já haviam sido obtidas.

A intenção do uso dessas tecnologias como dispositivos para que o distanciamento fosse possível, mas tendo seu emprego conjuntamente ao seu uso crítico, dialoga com argumentos de Saviani e Galvão (2021), que desaprovam a modalidade. Para eles, o ensino remoto seria insuficiente justamente pela dificuldade de acesso à internet, computadores e etc. Essa ausência de acesso integral impede o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao não abranger professores e alunos no mesmo espaço, tempo e compartilhamento da educação. Seus argumentos discorrem que o aprendizado direto permite que os adquirentes se desenvolvam justamente porque é na presencialidade que o professor pode identificar as dificuldades afeto-cognitivas de cada aluno e proporcionar maior desenvolvimento escolar; em contrapartida, no ensino remoto, há pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, e pouco diálogo (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Como parte formativa das atividades responsáveis pelo planejamento das APNPs, a equipe pedagógica do CA, a partir do seu mapeamento das diversas demandas apresentadas pelas famílias de seus alunos, pode tornar viável empréstimos, doações de equipamentos, pacotes de internet, apoio pedagógico, apoio psicológico e assistencial, contando também com a distribuição de cestas básicas organizadas pela Associação de Pais e Professores (APP).

Inserido nas preocupações infraestruturais da escola, a partir do Edital 10/2020/PRAE (Programa Emergencial de Inclusão Digital da UFSC) de 23 de junho de 2020<sup>19</sup> (direcionado a comunidade acadêmica da UFSC, incluindo o CA), foi direcionado apoio digital a 136 estudantes (14%) e 78 alunos participantes da Educação Especial e transtornos funcionais específicos do

<sup>19</sup> <https://prae.ufsc.br/2020/06/23/edital-102020prae-programa-emergencial-de-inclusao-digital/>

colégio, os quais, além de equipamentos, necessitam auxílio da equipe de profissionais como pedagogas, professoras, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Usando como base as conclusões dos extensos debates da comunidade escolar, o colégio passa a integrar em seu currículo a ferramenta *Moodle* na prática de disciplinas. Essa decisão é resultado da aplicação do curso *Formação CA: Educação na pandemia*, o qual teve início em 2018 (em parceria dos laboratórios Lantec e RexLab) e foi atualizado em função das condições da pandemia, incorporando essa atualização em seu objetivo primário de introduzir um processo informativo, a distância, aos docentes da escola, desenvolvendo e criando coletivamente recursos digitais na plataforma *Moodle*.

O curso contou com 130 inscritos, sendo eles 89 professores, 25 TAEs e 16 bolsistas<sup>20</sup>, e teve sua execução inicial e experimental nos períodos de 5 de julho a 12 de agosto; buscou não só identificar o problema pedagógico decorrente da pandemia, mas também criar uma proposta de maneira coletiva para desenvolver as disciplinas. Passando da etapa experimental e na semana anterior ao início das aulas não presenciais começarem, a partir da criação coletiva e do uso das TICs (Tecnologias da informação e comunicação), foi possível perceber necessidades que foram apontadas pelos docentes e assim se incluiu respostas às demandas emergenciais na proposta de formação construída inicialmente, permitindo que se repensasse a formação na escola.

Essas demandas demonstraram que a prática divergia dos princípios da formação que concebia a integração de ferramentas tecnológicas como atuantes em uma pedagogia intencionalmente definida, ressaltando a urgência do domínio dos recursos digitais anteriores e funcionais na atuação de pedagogias da integração desses recursos. Em outras palavras, a demanda se resumia em primeiro definir e dominar as ferramentas digitais, para então estabelecer as pedagogias as quais eles se integrariam. Com isso, o movimento do curso e do colégio seguiu em direção de reavaliar “a adaptação da metodologia da formação docente através das práticas colaborativas de criação de propostas para a integração de tecnologias” (BARON, 2020)

---

<sup>20</sup> Baron, Ana Carina, et al. "ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia." *Sobre Tudo* 11.1 (2020): 29.

auxiliando, a partir de oficinas práticas, o uso dos recursos e plataformas digitais e intensificando o acompanhamento pedagógico à comunidade do CA.

As primeiras mudanças pedagógicas - desde a elaboração de ofícios e portarias que levaram à solicitação das APNPs experimentais até a aplicação do curso *Formação CA: Educação na pandemia* e suas atualizações - introduzem as atividades no mês experimental do CA. Ao estudar as necessidades dos alunos e procurando integrá-las ao planejamento da execução das atividades, foram aprovados, em instâncias colegiadas<sup>21</sup>, os eixos que basearam a construção dessa fase remota, sendo eles: garantir o direito e vínculo à educação; a frequente consideração de diferentes condições sociais e infraestruturas, além de soluções educacionais para essas particularidades; desenvolvimento integral; promoção do diálogo; estratégias pedagógicas que contemplassem todos os alunos, evitando retrocessos e evasões escolares; inclusão e acessibilidade; uma construção de caráter coletivo e práticas pedagógicas pautadas na ética e no uso crítico das TICs; construção de um saber que se compreende como inacabado e, portanto, em constante apreensão e transformação.

Além do levantamento de informações sobre os recursos tecnológicos previsto pelo MEC e executado pelo CA, o colégio também procurou se informar das condições sociais das famílias e profissionais da escola. A partir da declaração dos eixos que permearam as atividades remotas integrais, dos levantamentos de dados da comunidade escolar e da autorização do CUn que efetivou a volta as aulas do CA, mesmo que em caráter experimental e remoto, foi possível começar o emprego das APNPs, as quais foram organizadas e descritas seguindo recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)<sup>22</sup> sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do COVID19, representas a partir de: a) Momentos síncronos e assíncronos; b) adaptação de materiais para o modelo não presencial, com impressão das propostas para as crianças dos anos iniciais que, por estarem em processo de alfabetização, necessitam dos

---

<sup>21</sup> Proposta de reorganização do calendário escolar CA 2020 - Processo 23080.032592/2020-33

<sup>22</sup>

[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/educacao/nota\\_publica\\_conanda\\_reabertura\\_escolas\\_covid19\\_24072020.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/educacao/nota_publica_conanda_reabertura_escolas_covid19_24072020.pdf)

recursos impressos, bem como para os estudantes que não dispõem das tecnologias; c) adaptação de materiais pedagógicos para estudantes do público alvo da Educação Especial; d) orientação às famílias sobre as mediações necessárias para que todos os estudantes tenham pleno acesso aos conteúdos e atividades desenvolvidas, e) Rodas de conversa e f) Feedbacks.

Seguindo as resoluções da Universidade, o CA-UFSC deixa de ter o caráter experimental de suas atividades a partir da Resolução Normativa nº 140/2020/CUn<sup>23</sup>, citada anteriormente, e o colégio então parte para uma avaliação do seu mês experimental para assim então reiniciar suas APNPs oficialmente, ainda na Fase 1 (vermelha). Nessa avaliação<sup>24</sup>, parte da dificuldade evidenciada pelos docentes do CA-UFSC foram de ordem técnica, ao enfrentarem dificuldades para compreender e operar a plataforma *Moodle* suficientemente de modo que pudessem não só transmitir o conteúdo, mas também torná-lo atrativo e funcional aos estudantes. Além disso, a sobrecarga de trabalho informada por esses docentes também colaborou para a falta de domínio do formato não presencial, já que o planejamento e aplicação do conteúdo de maneira online ultrapassavam os horários de trabalho e, tendo esses horários extrapolados, não sobrava tempo para esses profissionais participarem de cursos de formação oferecidos.

O trabalho dos docentes em períodos não emergenciais, que acontecem anterior e posteriormente ao oferecimento assíncrono ou síncrono de uma aula, continuaram existindo com a mesma intensidade, porém adicionando a necessidade de não só transpor seus trabalhos para plataformas digitais, como também de readequar os planos de ensino, adaptando e atualizando os conteúdos e metodologia das disciplinas, e flexibilizando prazos e avaliações diante das dificuldades também enfrentadas pelos alunos. Ou seja, as demandas de trabalho dos docentes, que já eram sobrecarregadas antes da pandemia, foram somadas às demandas das necessidades de atualizações, adaptações e flexibilizações observadas na interação professor-aluno. Apesar da sobrecarga, os docentes se preocuparam em buscar contatos assíncronos

---

<sup>23</sup>

<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/resolucao-1402020cun-ensino-na-pandemia/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20141%2F2020%2FCUn,o%20par%C3%A1grafo%201%C2%BA%20do%20Art.>

<sup>24</sup> <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4364>

com os alunos quando existia uma baixa frequência ou falta de entrega de trabalhos e avaliações.

Atentando aos alunos do Ensino Médio, e tendo a realidade escolar deles como parte do objetivo desta pesquisa, percebeu-se resistência participativa dos alunos nas aulas síncronas, pois os estudantes manifestavam constrangimento em ligar a câmera ou microfone e interagir com os docentes e colegas, alegando que o responsável pelo desconforto era o ambiente escolar invadir o ambiente doméstico (BARON, 2020). Esse problema no formato não presencial promoveu um distanciamento da interação dos docentes com os alunos, gerando incômodo pelos docentes ao sentirem falta da comunicação não verbal que acontecia em aulas presenciais, isso também porque nessa ausência de comentários e do visual dos alunos, a única ferramenta restante utilizada pelos alunos para a participação era o chat, porém diversas vezes os docentes se viam obrigados a bloquear devido ao uso indevido dela por alguns alunos.

As atividades avaliativas foram um ponto inconsistente percebido na avaliação do ensino remoto emergencial. Além de não ter havido consenso entre os docentes nos formatos avaliativos, os docentes sentiam dificuldades em perceber o que de fato havia sido aprendido e que parte dessa dificuldade era resultado da falta de domínio das ferramentas digitais, tanto em relação aos alunos quanto aos docentes:

[...] como parte da avaliação das APNPs, lista-se as necessidades de formação, aquilo que ainda era preciso aprender. Não apenas apareceram demandas de ordem técnica, de uso mais avançado da plataforma Moodle ou de outras ferramentas e recursos digitais de aprendizagem, como também de ordem pedagógica: metodologias voltadas ao contexto atual, práticas processuais e colaborativas e uso crítico das mídias. (BARON, 2020, p. 49)

A distribuição de horas dedicadas aos conteúdos disciplinares, assim como o que cabia a esses conteúdos, foi alvo de bastante discussão pela comunidade escolar. Isso porque, considerando o cenário da educação pública em Santa Catarina, o CA ficou “para trás” no retorno ao ensino presencial,

mesmo que de maneira híbrida<sup>25</sup>. A participação e monitoramento das famílias nas aulas remotas apresentaram uma dicotomia em sua importância, já que mesmo que fosse necessário o auxílio familiar no incentivo dos alunos na participação dos encontros por webconferência, realização das atividades e avaliações, como também na mediação e compreensão dos conteúdos, essa mesma integração familiar profunda ao ambiente escolar também causou certa interferência pelos familiares das metodologias e conteúdos destinados aos alunos.

Nos dias 15 e 16 junho de 2021, o Ministério Público Federal recebe, informados no Procedimento 1.33.000.001409/2021-80, 12 manifestações feitas anonimamente ou possuindo dados pessoais de pais/familiares de alunos do CA-UFSC. O corpo do texto de maioria das manifestações se mostrou similar, quase como um modelo formatado e planejadamente escolhido e enviado. Nesses protestos, questionava-se o que era importante no aprendizado de seus filhos e a suposta má gestão das aulas e horários pelo Colégio de Aplicação, solicitando a volta da modalidade presencial, mesmo que sem o ciclo vacinal completo dos docentes e alunos:

[...] colocaram disciplinas inúteis como ELA(estudos latinos americanos) onde o único intuito da disciplina é falar de comunismo, socialismo, Cuba, Fidel Castro, enaltecendo esses assuntos como algo bom. Além dessa disciplina, em sociologia a professora endeusando Marx. Disciplinas como história e geografia que tem uma grande importância para o conhecimento, as professoras ficam uma grande parte do tempo falando mal do governo federal, militando em sala de aula ao invés de dar o conteúdo programático. [...]. (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2021)

Em resposta às manifestações dos pais de alunos, o CA por meio do OFICIO n. 043/2021/CA<sup>26</sup>, esclareceu que as APNPS foram elaboradas com análise prévia de suas questões estruturais de implementação, execução e avaliação, assim como da análise das condições dos estudantes a acesso às ferramentas para a presença deles nessa modalidade, disponibilizando também materiais impressos para aqueles que não tinham alcance a essas ferramentas. Além disso, frisou que os horários, aulas, e a metodologia de

---

<sup>25</sup>

<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30930-confira-o-calendario-da-rede-esta-dual-para-o-ano-letivo-de-2021>

<sup>26</sup> ANEXO O

ensino nessa nova modalidade (tendo em vista o tempo de exposição em tela), o cansaço das crianças, a motivação e interação no ambiente virtual, a quantidade de estímulos e distrações que existem em casa ou fora do espaço escolar, e, sobretudo, a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento foram levados em consideração para a implementação da modalidade. Com isso, se defendeu que a implementação dessas APNPS passou por processos de aperfeiçoamento e constante avaliação, construindo um novo modelo do qual não estavam preparados e que tem desafiado e superado cotidianamente a todos.

A atenção e insistência à medida de isolamento teve como consequência a preferência pelo ensino remoto, porém, o plano futuro foi destacado por retomar às atividades de forma híbrida e, posteriormente, presencial, seguindo os indicadores organizados pelo Subcomitê de Comunicação de Combate à Pandemia de Covid-19<sup>27</sup> da UFSC. Com o planejamento em fases sendo seguido, o CA e sua comunidade escolar, iniciou a Fase 3 entre os dias 10 e 14 de fevereiro de 2022<sup>28</sup> e, com ela, o Colégio organiza e aplica as condições descritas no *Plano de Contingência Para o Retorno das Aulas Presenciais*<sup>29</sup>. Dentre elas, o colégio destaca como fundamentais: adoção dos protocolos e recursos; apresentação de condições sanitárias; profissionais e tecnologias para garantir segurança sanitária; orientação de procedimentos relacionados à saúde mental e monitoramento; avaliação das ações/medidas implementadas, possibilitando ajustes.

Esses objetivos integram o propósito de nortear os estabelecimentos de ensino de maneira a prevenir a disseminação da Covid-19 no retorno de suas atividades presenciais, e para que seja possível, o CA se dispôs a monitorar os casos de Covid no ambiente e adotar o distanciamento social com o uso de máscara se tornando obrigatório. Além disso, foi garantido materiais e equipamentos de EPI (Equipamento de Proteção Individual) assim como foi garantido recursos materiais e humanos necessários para realizar a efetiva higienização. A monitoração da vacinação dos profissionais e adoção de um número máximo de estudantes em sala de aula, respeitando o distanciamento

---

<sup>27</sup> <https://coronavirus.ufsc.br/subcomite-de-comunicacao/>

<sup>28</sup> <https://coronavirus.ufsc.br/a-vida-universitaria-em-tres-fases/>

<sup>29</sup> <https://bityli.com/vzRmQLUZ>

de 1,5 m entre as carteiras, também foram medidas incluídas nas decisões do plano, que sinalizou necessidade que o CA/CED/UFSC deverá promover treinamentos e capacitações.

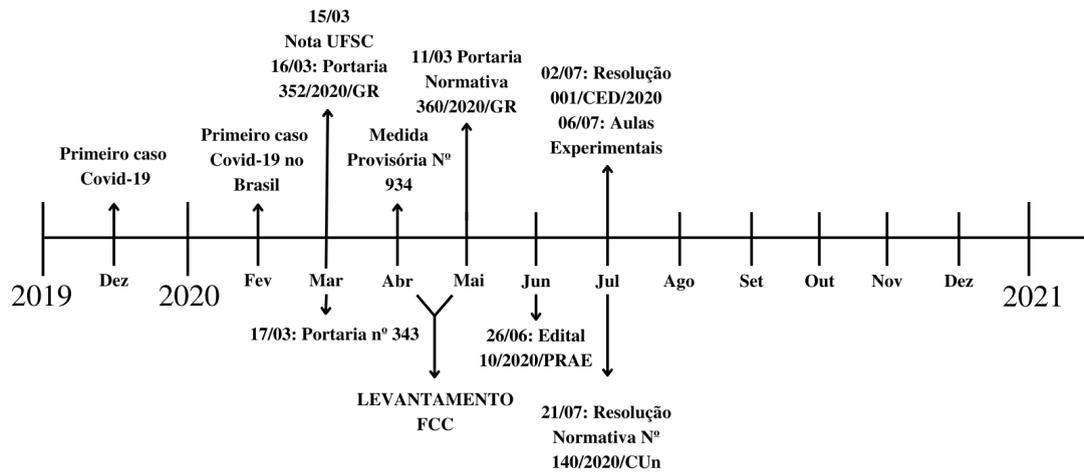
Tendo os objetivos formulados, o plano de contingência apresentou um prognóstico de condições para práticas de saúde e da manutenção do distanciamento, prevendo práticas de biossegurança e procedimentos de higienização e desinfecção. Os cuidados perpassam o físico e também se inserem no campo da saúde mental e psicossocial, articulando a atuação conjunta com o sistema de saúde pública. As pesquisas sobre a situação do CA fazem parte do calendário, para que se tenha ciência da condição de saúde do público do colégio e da necessidade de reavaliação das medidas selecionadas.

O ensino presencial se organiza tanto na fase de ensino híbrido como em sua atividade integral. Em ambas as situações, a estruturação para atividades presenciais depende de critérios que sejam condizentes com o objetivo de garantir a segurança sanitária. O monitoramento de entrada e saída do CA, manutenção dos ambientes, higienização, cuidados pessoais e orientações para alimentação fazem parte do planejamento e da atuação de caráter presencial.

O plano disponibilizado e analisado descreve minuciosamente os cuidados e organizações competentes a uma segurança sanitária cabível à necessidade do presencial adaptado à condição social e do período enfrentado. No entanto, o Plano não evidenciou, os conteúdos e pedagogias das disciplinas que também sofreram ajustes.

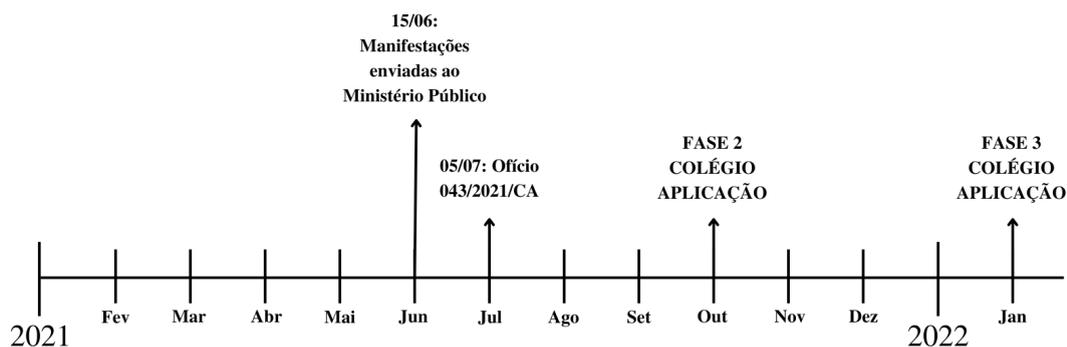
Com relação ao tema desta pesquisa, entenderemos como a teoria de Bernstein, anteriormente referida, apresenta aplicabilidade no período de pandemia enfrentado pelo Colégio de Aplicação no que diz respeito à oscilação entre pedagogias de *desempenho* e *competência*. Os planos de ensino serão ferramentas de análise deste fenômeno, e as adaptações e natureza delas participam dos critérios de identificação de alterações entre pedagogias.

Figura 2 - Linha do tempo entre 2019 e 2021



Fonte: Elaboração da autora

Figura 3 - Linha do tempo entre 2021 e 2022



Fonte: Elaboração da autora

## **4 ANÁLISE DOS MODELOS DE PEDAGOGIA NOS PLANOS DE ENSINO DO COLÉGIO APLICAÇÃO NOS ANOS DE 2019 PARA 2020**

Antes de partirmos diretamente para a realização da análise dos planos de ensino, considerações relevantes quanto às dificuldades encontradas na obtenção desses documentos precisam ser feitas. O propósito inicial desta pesquisa envolvia analisar todos os planos de ensino desenvolvidos pelos professores do ensino médio do Colégio de Aplicação durante a transição da modalidade de ensino presencial para a remota. Entretanto, devido ao extravio de um dos computadores que armazenavam esses documentos no CA, esse objetivo não pode ser atingido. Todavia, através da excelente disposição da direção do CA, assim como dos professores solicitados por ela, foi possível obter cinquenta e três planos de ensino, os quais serão usados na pesquisa.

Seguindo na intenção de entender como a transição entre os modelos de desempenho para competência, apresentado por Basil Bernstein, é expressada na elaboração dos planos de ensino dos professores do Ensino Médio do CA, adentra-se a metodologia deste estudo.

### **4.1 Metodologia**

Com o objetivo de analisar como o período do ensino remoto alterou as práticas pedagógicas no ensino médio do CA-UFSC, procurou-se observar a inserção dos modelos de recontextualização pedagógica nos planos de ensino que, de maneira documental, descrevem a perspectiva de ensino de cada série e, conseqüentemente, de cada aluno a partir dos critérios organizados e explicados anteriormente na tabela 1:

Tabela 1 - Modelos de Desempenho e Competência

<b>Características/ Modelos</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Competência</b>
Lógica social	Especialização do sujeito baseando na nítidas formas e funções	Fazer participar do mundo em sua construção, se constituindo através de procedimentos de ordem social.
Procedimentos pedagógicos	Fortemente definidos, adquirente com menor controle de seleção, regulação disciplinadora, desempenho como fator predominante, autonomia reduzida suscetível a exames minuciosos.	De fraca definição, ênfase na participação ativa do adquirente, critérios implícitos e de classificação fraca, estratégia de baixa prioridade, campo de autonomia amplo na prática pedagógica do professor.
Crítérios de Avaliação	Ênfase no ausente, com critérios explícitos e específicos.	Ênfase no presente, com critérios implícitos e difusos.
Economia	Custos inferiores devido a base teórica menos exigente em provisão de pessoal, custos independentes dos atributos docentes. Otimização decorrente da objetividade do modelo.	Custos elevados devido a base teórica do modelo, existência de custos invisíveis de uma decorrente aplicação sucedida. A subjetividade proporcionada tem como consequência aumento do custo.

Fonte: Elaboração da autora.

O conteúdo destes planos de ensino foram examinados com o objetivo de identificar adaptações referentes às necessidades provenientes da pandemia, e se essas adaptações foram, ou não, consideradas no desenvolvimento do plano. A partir da localização ou não desse aspecto, aplicam-se os critérios dos modelos de Bernstein para verificar se os planos de ensino refletem a transição entre desempenho e competência que o autor evidencia em sua teoria de recontextualização pedagógica. Para parametrizar a análise deste plano, leva-se em consideração que eles tenham sido feitos, tanto em 2019 como em 2020, pelos mesmos docentes de cada disciplina. Por isso, na tabela a seguir, além da sinalização de autoria, os planos de ensino foram organizados em relação às disciplinas, anos a que eles se referem, o número de planos disponibilizados e, ainda, quais anos do ensino médio estão incluídos nesses documentos. Também é importante evidenciar que, devido ao relato anterior do extravio do computador que armazenava todos os planos, não foi possível realizar uma parametrização rígida das categorias dos planos, isto é, manter todos dentro de critérios definitivos em relação às turmas que eles seriam destinados. Foi evidenciado mais a atenção aos os planos que

foram possíveis de serem resgatados do que necessariamente suas determinações. Porém, a organização desses planos não se deu de maneira abstrata: procurou-se integrar à pesquisa planos com a idêntica ou parcial<sup>30</sup> autoria de professores entre os dois anos escolhidos a serem examinados e, com exceção apenas na disciplina de Física, de séries análogas entre os anos. Além disso, a quantidade de planos se distingue devido também à impossibilidade do acesso da quantidade integral dos planos. Essas informações são organizadas na tabela a seguir:

Tabela 4 - Quantidade de planos de ensinos disponibilizados referentes às suas disciplinas e seus anos de produção.

Disciplina	Ano	Quantidade	Anos EM	Autoria entre os anos <sup>31</sup>
História	2019	3	1º, 2º e 3º	Parcialmente igual <sup>32</sup>
	2020	3	1º, 2º e 3º	
ELA <sup>33</sup>	2019	1	1º	Igual
	2020	1	1º	
Física	2019	1	1º, 2º e 3º	Igual
	2020	2	1º e 2º	
Matemática	2019	3	1º, 2º e 3º	Sem identificação dos docentes.
	2020	3	1º, 2º e 3º	
Alemão	2019	3	1º, 2º e 3º	Parcialmente igual <sup>34</sup>
	2020	3	1º, 2º e 3º	

<sup>30</sup> Algumas disciplinas eram planejadas por mais de um docente. Nas análises que apresentam a autoria como “parcialmente igual” possuíam ao menos um nome igual no ano de 2019 e 2020 como docente da disciplina e autor do plano.

<sup>31</sup> Para evidenciar possíveis mudanças entre os planos, foi necessário escolher planos que tivessem a mesma autoria nos dois anos seguintes. Apesar da sinalização de mudança de algumas disciplinas, foi possível seguir com a análise com o restante dos planos de iguais autorias.

<sup>32</sup> Os planos de ensino do primeiro ano e segundo ano do ensino médio continuaram com a mesma autoria entre os anos de 2019 e 2020. Nesse período, apenas os terceiros anos tiveram planos de ensinos produzidos por diferentes professores em cada ano

<sup>33</sup> A disciplina é oferecida tanto para os oitavos anos do ensino fundamental como aos primeiros anos do ensino médio. Sendo o foco dessa pesquisa analisar apenas os planos do ensino médio, apenas os planos dos primeiros anos do ensino médio foram considerados.

<sup>34</sup> Em Alemão, houve uma troca de séries entre os professores responsáveis pela disciplina nos períodos selecionados. São os mesmo três professores tanto em 2019 como em 2020, porém o docente que lecionava os primeiros anos em 2019 passou para os terceiros em 2020, e o que lecionava para os terceiros anos em 2019 passou a lecionar para os primeiros anos em 2020.

Francês	2019	3	1º, 2º e 3º	Iguar
	2020	3	1º, 2º e 3º	
Espanhol	2019	3	1º, 2º e 3º	Iguar
	2020	3	1º, 2º e 3º	
Inglês	2019	3	1º, 2º e 3º	Iguar
	2020	3	1º, 2º e 3º	
Química	2019	3	1º, 2º e 3º	Iguar
	2020	3	1º, 2º e 3º	
Sociologia	2019	3	1º, 2º e 3º	Iguar
	2020	3	1º, 2º e 3º	

Fonte: Elaboração da autora.

Anterior à caracterização e análise dos planos, é necessária a descrição do cabeçalho padrão dos documentos do Colégio de Aplicação que consiste na inserção do brasão da Universidade Federal de Santa Catarina e do Colégio de aplicação, a nomeação da UFSC, do Centro de Ciências da Educação e do Colégio de Aplicação, seguidos das informações referente às disciplinas, consistindo em “Instituição, Nível de ensino, Série/Turma, Professor(a), Disciplina e Ano Letivo”. Apesar da liberdade dos professores em montar o plano de ensino como achar necessário à sua disciplina e, conseqüentemente, não existindo um padrão definido a ser conferido, em sua maioria os planos são compostos por: Ementa, Introdução, Objetivos, Componentes Curriculares, Metodologia, Recursos Didáticos, Avaliação e Referências.

Além disso, a fim de evitar repetições, todos os planos de 2020 desenvolvidos após a instalação do ensino remoto e inseridos nas APNPs, seguem a Portaria Normativa No.140/2020/CUn<sup>35</sup>, a qual torna a contabilização da frequência como não passível de avaliação com vistas à aprovação/reprovação, mas como indicador necessário para acompanhamento do estudante durante as APNPs.

A análise a seguir, compactuando com a categorização de Bernstein,

<sup>35</sup>

<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/resolucao-1402020cun-ensino-na-pandemia/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20141%2F2020%2FCUn,o%20par%C3%A1grafo%201%C2%BA%20do%20Art.>

leva em consideração três de seus agrupamentos de características determinantes: *Lógica Social*, *Procedimentos Pedagógicos* e *Critérios de Avaliação*. A *Lógica Social* pode ser destacada através de elementos como os Objetivos do planos, a Introdução que precede a apresentação de elementos pedagógicos, as propostas a serem executadas na disciplina visando o aprofundamento do aluno aos objetivos que a disciplina oferece, compromissos a serem realizados tanto pelos alunos quanto pelos professores, assim como elementos que cabem à disciplina administrar para o direcionamento do aluno ao compromisso da prática dela como função social, ou seja, o cargo da disciplina na introdução do aluno ao social. Já os *Procedimentos Pedagógicos*, possíveis de serem observados nos itens referentes aos Componentes Curriculares, Metodologia e Recursos Didáticos de cada plano, refletem a discriminação da intenção de cada seleção de conteúdos a serem incorporados ao plano e a sua prática, levando em consideração suas definições, ênfases, regulações e seu reflexo nas estratégias avaliativas. Por fim, os *Critérios de Avaliação* são compreendidos pelas formatações da apresentação dos critérios e diferentes ajuizamentos, ou seja, se fazem jus ao que está presente ou ausente nas avaliações produzidas, e podem ser observados novamente nos tópicos de metodologia e também nos de avaliação dos planos.

## **4.2 Lógica Social**

### **4.2.1 História**

Os planos de ensino da disciplina História, tanto do ano de 2019<sup>36</sup> como de 2020<sup>37</sup>, foram disponibilizados no mesmo arquivo, incluindo todos os anos do ensino médio. Visto isso, a observação e descrição dos planos de cada ano se darão de maneira conjunta.

Em 2019, os objetivos selecionados evidenciam a ação do professor em especializar os alunos em relação aos conteúdos ministrados, apresentando nitidamente as formas a serem executadas para esse objetivo, ao procurar instrumentalizar e estimular o desenvolvimento dos estudantes com a disciplina. Além disso, a proposta de especialização é percebida na

---

<sup>36</sup> ANEXO A

<sup>37</sup> ANEXO B

disponibilização de discussões de pautas do conteúdo, que possibilitam a interação e produção de um conhecimento próprio, mas são desenvolvidos e selecionados pela docente, demonstrando uma regulação disciplinadora e conferindo os critérios da constituição do modelo de desempenho.

Nesse quesito, os planos do ano de 2020 continuam com esses objetivos e assertividade nos conteúdos programáticos, com forma nítida e permitindo o desenvolvimento próprio e crítico dos alunos a partir da ação disciplinadora da professora. É notável mudanças de modelo apenas nos outros tópicos constituintes do plano, os quais serão analisados tópicos “conteúdos programáticos” e “avaliação” desta pesquisa.

#### 4.2.2 Estudos Latinos Americanos (ELA)

Como um explícito compromisso da disciplina, a formação da consciência crítica de seu conteúdo pelos alunos é apresentada com objetivo geral no plano de 2019<sup>38</sup>, e segue como referência de objetivo na execução dos seguintes objetivos específicos. Essa formação de reflexão crítica se apresenta diretamente como fundamento da especialização da disciplina, ministrada a partir da regulação disciplinadora atuada pelo professor. Essa consciência crítica, por mais que presente no aluno como autônomo, é formada a partir não só da autoridade de conhecimento do professor, mas também a partir da seleção de objetivos específicos e do conteúdo programático fortemente definido, tendo formas e funções nítidas que podem ser associadas às características do modelo de desempenho. O plano de 2020<sup>39</sup> segue com a mesma formatação e objetivo geral, seguidos de objetivos específicos que, assim como em 2019, baseiam-se em sua especificidade pelo compromisso crítico da disciplina. Dessa forma, também se enquadra a um modelo de desempenho.

#### 4.2.3 Física

O plano de ensino de 2019<sup>40</sup> possui tópicos nomeados como Objetivo da disciplina, Conteúdo Programático e Referências. Todos esses tópicos

---

<sup>38</sup> ANEXO C

<sup>39</sup> ANEXO D

<sup>40</sup> ANEXO E

possuem linguagem objetiva e pragmática, definindo quais os objetivos a serem cumpridos pelos estudantes e quais os assuntos a serem ensinados e avaliados. As referências elucidam e apresentam a origem da seleção neste plano. Desenvolvida no objetivo da disciplina, a lógica social segue tanto o modelo de desempenho quando procura “Desenvolver o conhecimento dos modelos teóricos da Física para identificar os fenômenos e quantificá-los quando possível”, especializando os alunos com formas e funções nítidas que, apesar generalizadas em seu campo, são delimitadas na definição do conteúdo programático da disciplina, como também segue o modelo de competência, ao mostrar importante a “perspectiva de contribuir para a compreensão da ciência como atividade humana e de sua relação com a tecnologia e sociedade.”, onde busca que os alunos participem do mundo seus procedimentos de ordem social.

O plano de 2020<sup>41</sup> recebe alteração na seleção dos tópicos que constituem o plano. Além dos que já foram apresentados nos planos de ensino de 2019, foram adicionados os itens: objetivos da série, unidades e seus objetivos específicos, carga horária, metodologia de ensino e recursos didáticos, horários, frequência e avaliação. As referências seguem com a mesma função determinada no plano de ensino do ano anterior, e é de importante destaque a idêntica descrição do objetivo da disciplina, possuindo também a mesma análise de modelos feita no plano anterior, ou seja, não possuindo adaptação em seu texto, continuando com a intenção de possível contextualização da disciplina a acontecimentos em razão da perspectiva de relacionar os modelos teóricos com a tecnologia e sociedade, significando uma recontextualização. Já o objetivo da série reforça a atuação da competência dos alunos “para que os estudantes possam compreender o mundo natural e, para interpretar, avaliar, planejar e executar ações no mundo contemporâneo utilizando tecnologias”, dando ênfase, neste plano, a intenção de uma lógica social introduzida pela disciplina em que os alunos participem da construção de mundo, incluindo o tópico ao modelo de competência.

#### 4.2.4 Matemática.

---

<sup>41</sup> ANEXO F

Em breves duas páginas, os planos de ensino de matemática de 2019<sup>42</sup> incluem apenas os tópicos de: objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas. Com a apresentação dos objetivos, percebe-se a intenção de formação de autonomia dos alunos, sendo essa autonomia não necessariamente a condizente com o modelo de competência, que integra o aluno à produção dos procedimentos pedagógicos, mas sim, presente do modelo de desempenho, com a especialização dele a partir dos procedimentos pedagógicos e da autoridade do docente. Isso se destaca justamente pela exposição no tópico de critérios objetivos e técnicos no processo educativo da disciplina, os quais estão direcionados justamente a compreensão crua do grau esperado da disciplina.

Apesar do indício de inserção dos alunos a partir da disciplina nas situações cotidianas e construção do conhecimento, a agência desses objetivos e procedimentos do plano de 2020<sup>43</sup> seguem na mesma direção de especialização dos adquirentes desses conhecimentos, indicando a continuação da formatação do modelo de desempenho, isso porque mesmo com a ênfase nas possíveis situações do cotidiano e vida que podem sinalizar atualizações pela vida na pandemia, essa vida e suas condições não são citadas diretamente nos objetivos gerais do plano. Ou seja, apesar de citar a pandemia e as possíveis intervenções dela no cotidiano dos alunos, essas mudanças não interferem nos objetivos da disciplina, que continuam os mesmos e, por isso, segue na mesma formatação de modelo de desempenho como a do ano anterior.

#### 4.2.5 Alemão

Em 2019<sup>44</sup>, os planos de Alemão, apesar de apresentarem a palavra "competência" no corpo de texto, tendem a ser assimilados a um modelo de desempenho. Isso porque os objetivos gerais buscam especializar os alunos dentro do grau de aprendizado da língua. O domínio da língua e o trabalho de possibilitar o aluno a desenvolver um espírito crítico, carregam uma lógica que possibilita sua execução através da regulação disciplinadora da docente, ou

---

<sup>42</sup> ANEXO G

<sup>43</sup> ANEXO H

<sup>44</sup> ANEXO I

seja, esse domínio e capacidade acontecem através da aplicação de pedagogia da professora. Essa formação de criticidade existe para além da disciplina, ou seja, não torna o estudante agente participativo da organização pedagógica da disciplina, possuindo apenas um caráter técnico do espírito crítico. Além disso, esse caráter de especialização também é observado nos objetivos específicos do plano, que procuram incorporar, através do domínio da língua, o aluno ao “mundo do trabalho”. As práticas desses objetivos também possuem outra característica notável do modelo de desempenho ao serem apresentados de forma explícita e objetiva, nos aspectos de “ouvir, falar, ler, escrever”.

Os planos de alemão dos anos de 2020<sup>45</sup> se iniciam com um adendo de “mesmo no contexto das APNPs objetiva-se: ...”, percebendo uma tentativa de superação da particularidade remota das aulas. A partir desse complemento, os objetivos gerais e específicos se mantêm com a mesma configuração de forma e conteúdos que os objetivos dos planos de 2019.

#### 4.2.6 Espanhol

Os objetivos gerais dos planos de ensino de 2019<sup>46</sup> da disciplina de espanhol são breves, contando com 2 linhas de descrição, enfatizando na autonomia do aluno com o social e construção do mundo e tendendo a uma elaboração de prática social do modelo de competência.

Saindo da tendência de breves elaborações, os objetivos gerais e específicos dos planos de ensino de 2020<sup>47</sup> de espanhol contemplam novas agendas, a necessidade de adaptação e transição na contextualização da disciplina partindo da autonomia do estudante como atuante da recontextualização do período da pandemia. Estes elementos classificam o plano no modelo de competência na elaboração do plano, isso porque, a inclusão de novos assuntos a composição da disciplina junto à alimentação da autonomia do estudante na elaboração dela, são critérios que sinalizam para a definição do modelo.

---

<sup>45</sup> ANEXO J

<sup>46</sup> ANEXO I

<sup>47</sup> ANEXO J

#### 4.2.7 Francês

Possuindo apenas objetivos gerais, em ambos os anos da disciplina de Francês, é perceptível a influência dos modelos de desempenho quando se propõe atividades que desenvolvam o grau de conhecimento esperado, ou seja, buscando especialização dos alunos, assim como uma autonomia do aluno no modelo de competência ao buscar desenvolver neles uma participação ativa nos procedimentos pedagógicos.

#### 4.2.7 Espanhol

Assim como na disciplina de francês, os objetivos gerais dos planos de ensino de 2019<sup>48</sup> da disciplina de espanhol são breves, contando com 2 linhas de descrição, enfatizando na autonomia do aluno com o social e construção do mundo e tendendo a uma elaboração de prática social do modelo de competência.

Saindo da tendência de breves elaborações, os objetivos gerais e específicos dos planos de ensino de 2020<sup>49</sup> de espanhol contemplam novas agendas, a necessidade de adaptação e transição na contextualização da disciplina partindo da autonomia do estudante como atuante da recontextualização do período da pandemia. Estes elementos classificam o plano no modelo de competência na elaboração do plano, isso porque, a inclusão de novos assuntos a composição da disciplina junto à alimentação da autonomia do estudante na elaboração dela, são critérios que sinalizam para a definição do modelo.

#### 4.2.8 Inglês

Partindo de uma autoridade da disciplina de inglês em especializar os alunos a partir do ensino da disciplina, o plano de 2019<sup>50</sup> traz em seus objetivos gerais características não só como essa do modelo de desempenho, mas também do de competência ao introduzir diferentes agendas identitárias e interculturais em suas metodologias, assim como a formação de cidadania agente de construções do mundo nos alunos em sua metodologia.

---

<sup>48</sup> ANEXO I

<sup>49</sup> ANEXO J

<sup>50</sup> ANEXO I

Como sendo os últimos planos das disciplinas de línguas estrangeiras a serem analisados no documento de 2020<sup>51</sup>, a disciplina deste ano inglês inicia seus planos considerando situações da pandemia refletidas em possíveis alterações e adaptações do próprio plano. Sua introdução inclui como metodologia a discussão de novas agendas e diferentes significados a serem incorporados na disciplina. Apesar da formação do pensamento crítico através da ação disciplinadora dos docentes, referente a um modelo de desempenho, as práticas sociais previstas no plano descritas se inserem, em maioria, no modelo de competência. As atualizações entre um ano e outro evidencia que a disciplina de Inglês promoveu mudanças em seus planos justamente porque sua prática social se mostra maleável perante as mudanças sociais.

#### 4.2.6 Química

Apresentando os objetivos gerais, o plano de 2019<sup>52</sup> e de 2020<sup>53</sup> indicam a influência da disciplina de química como atuante na construção social, levando em consideração contextos de aplicação e atuação da Química. Apesar do texto sinalizar uma indicação do plano ao modelo de competência, a prática desses objetivos gerais seguem a tendência da aplicação deles em um processo de especialização deles pelos alunos através da aplicação dos procedimentos pedagógicos pelo docente, contrariando a indicação e categorizando-os no modelo de desempenho. Apesar da inserção do plano de 2020 no modelo remoto, os tópicos de objetivos gerais e específicos seguiram sem nenhuma atualização em seu corpo do texto ou aplicabilidade vinculada a pandemia do Covid-19.

#### 4.2.7 Sociologia

Os conteúdos da disciplina em si já são suscetíveis a classificação no modelo de competência, em 2019<sup>54</sup>, pela possível interpretação de um compilado de agendas adicionadas aos conteúdos de Sociologia, porém, dentro das classificações de Bernstein, ele mesmo um sociólogo, a especialização dos alunos, perceptível na descrição de objetivos gerais,

---

<sup>51</sup> ANEXO J

<sup>52</sup> ANEXO K

<sup>53</sup> ANEXO L

<sup>54</sup> ANEXO M

competem com a especialização esperada pela disciplina exercida com a atuação da docente, vinculada ao modelo de desempenho. Além disso, os objetivos específicos em sequência seguem definidos, com formas e funções nítidas, percebidos nos critérios do modelo de desempenho. Essas definições continuam presentes no desenvolvimento dos planos de 2020<sup>55</sup>, mas o modelo de competência acaba sendo evidenciado a partir da incorporação da pandemia como tema dos objetivos e conteúdos lecionados, a partir da inclusão da participação das consequências da pandemia não só como objetivo de estudo mas também como contextualização dos conteúdos previamente selecionados.

### **4.3 Procedimentos pedagógicos**

#### **4.3.1 História**

O conteúdo programático dos quatro planos de 2019<sup>56</sup> são apresentados em tópicos que descrevem as unidades e assuntos a serem abordados pela docente e adquiridos pelos alunos. Além dessa apresentação descritiva dos conteúdos, alguns tópicos de conteúdo possuem uma apresentação de objetivo própria, descrevendo o esperado a ser absorvido pelos alunos. Essa apresentação é descrita de maneira objetiva e detalhada, seguida pelo item de referências bibliográficas que relacionam o conteúdo às suas menções. Dito isso, percebe-se a influência do modelo de desempenho no planejamento do plano da disciplina, decorrente da seleção pela docente de maneira definida e minuciosa.

Mesmo que a forma do conteúdo programático continue condizente com o modelo de desempenho, a frequência avaliada e metodologia dos planos de 2020<sup>57</sup> tendem a seguir o modelo de competência. Isso porque a determinação de recursos didáticos, apesar de definidos, parecem incorporar um caráter amplo, ou seja, um oferecimento de várias ferramentas capazes de cobrir a incerteza de melhor aplicação metodológica adaptada à circunstância remota:

As atividades assíncronas se constituirão de pesquisas, estudos dirigidos, realização de tarefas, participação em fóruns e assistência

---

<sup>55</sup> ANEXO N

<sup>56</sup> ANEXO A

<sup>57</sup> ANEXO B

de audiovisuais *entre outras*. [...] A transposição didática será ajustada pelas dinâmicas e recursos pedagógicos disponíveis no contexto do isolamento social e das atividades remotas. (Plano de Ensino de História, 2020)

Com isso, os procedimentos pedagógicos passam a ter classificação fraca e implícita na seleção, dependendo do contexto de isolamento. Além disso, ainda no tópico de metodologia e recursos didáticos, é possível observar uma transição da ação pedagógica disciplinadora para uma participação ativa dos alunos, de caráter de competência, onde a autonomia deles agora também é essencial na seleção metodológica a partir de suas produções de pesquisa.

#### 4.3.2 Estudos Latinos Americanos (ELA)

Os conteúdos programáticos, tanto dos planos de 2019<sup>58</sup> como de 2020<sup>59</sup>, seguem uma padronização de unidade, tema e conteúdos. A organização de cada segmento possui a intenção de indicar aos alunos não só o que deverá ser ensinado, mas também, conseqüentemente, o que deve ser aprendido, possibilitando uma minuciosa avaliação por conta do professor. Em sua maioria, os conteúdos se constroem a partir de sua execução em discussões, análises, debates e verificações, e a partir delas, é possível a prática da ação disciplinadora do docente e exames minuciosos em ambas as execuções dos planos, presente no modelo de desempenho.

#### 4.3.3 Física

No que se refere aos procedimentos pedagógicos presentes no plano de ensino 2019<sup>60</sup>, apesar do plano não possuir nenhum tópico referente à metodologia a ser empregada, os conteúdos a serem apreendidos e avaliados seguem um padrão bastante delimitado e objetivo, listando cada unidade da disciplina a ser lecionada e quais os conteúdos específicos nela inseridos, indicando o plano ao modelo de desempenho

No plano de 2020<sup>61</sup>, essa objetividade e esclarecimento programático seguem presentes, tendo agora a metodologia apresentada e possuindo essas características, apresentando as plataformas utilizadas, o formato desses

---

<sup>58</sup> ANEXO C

<sup>59</sup> ANEXO D

<sup>60</sup> ANEXO E

<sup>61</sup> ANEXO F

encontros (como síncronos e assíncronos) e o recursos administrados pela professora, assim como os materiais e atividades a serem realizados pelos alunos. As características referentes os critérios utilizados tanto nos procedimentos de 2019 e 2020, seguem por uma aplicação de desempenho, porém, a apresentação dos tópicos de frequência e avaliação evidenciam um modelo de competência a ser seguido, ao permitir consulta e autonomia do estudante ao efetuar tarefas e apresentarem-se presentes nas aulas, onde a ausência deixa de possuir caráter passivo de aprovação ou reprovação: “A frequência nas aulas síncronas, conforme Portaria Normativa No.140/2020/CUn, não é passível de avaliação com vistas à aprovação/reprovação, mas como indicador necessário para acompanhamento do estudante durante as APNPs”.

#### 4.3.4 Matemática

Em seções indicando a ordem dos conteúdos referentes ao ano da disciplina, o tópico de conteúdos programáticos de 2019<sup>62</sup> se apresenta como único indicador de procedimentos pedagógicos da disciplina. Apesar disso, a grande descrição dos conteúdos a serem lecionados e aprendidos, apresenta forma e definição destacadas, com a ausência de seleção por parte dos alunos, indicando uma associação ao modelo de desempenho.

Com grandes descrições, os conteúdos programáticos de 2020<sup>63</sup> se apresentam por colunas de habilidades a serem desenvolvidas e suas referências em conteúdos, onde estes não sofrem nenhuma adaptação diretamente relacionada à pandemia do Covid-19, todos eles se referem a aprendizagem da aplicação dos conteúdos matemáticos. Essa prescrição de habilidades indica diálogo do plano com o modelo de competência. Para além desse tópico, o plano também possui um item de metodologia, não apresentado nos planos do ano anterior, e informando, para além de uma extensão do texto de objetivos, a informação referente ao uso de laboratórios, plataformas digitais e aulas expositivas direcionadas à aplicação do conteúdo anteriormente. Apesar da inclusão do item metodologia e a maior especificidade da escolha de conteúdos e habilidades indicando um modelo de

---

<sup>62</sup> ANEXO G

<sup>63</sup> ANEXO H

competência, a intenção do plano se desenvolve na inserção destas ferramentas pedagógicas para incrementar a especialização atualizada dos alunos no contexto pandêmico, relacionado o plano ao modelo de desempenho.

#### 4.3.5 Alemão

Em Alemão, a metodologia da disciplina de 2019<sup>64</sup>, mesmo que com critérios um pouco mais subjetivos como "conhecimento e cotidiano dos alunos", possui uma extensa descrição de materiais a serem utilizados, que não generaliza os instrumentos de aula, mas sim explicita uma vasta seleção deles, capazes de atingir os objetivos da disciplina, sendo possível uma mescla entre o modelo de desempenho (na descrição dos materiais) e o modelo de competência (na subjetividade dos critérios). Os tópicos referentes aos conteúdos programáticos de ensino da disciplina tanto de 2019 quanto de 2020<sup>65</sup>, possuem uma formatação padrão e de explícita descrição em todos os anos do ensino médio. Em cada semestre, o tópico de conteúdos apresenta referências às lições a serem realizadas com seu título e conteúdo. Para além dos objetivos gerais da disciplina, cada lição segue com seus objetivos, referentes ao que será não só ensinado, mas também aprendido pelos alunos, indicando novamente o modelo de desempenho.

#### 4.3.6 Espanhol

A extensa descrição objetiva dos conteúdos e, conseqüentemente, o modelo de desempenho destacados nos planos anteriores, também se repetem nos planos da disciplina de espanhol de 2019<sup>66</sup>. O tópico de conteúdos programáticos apresenta colunas de objetivos específicos (descritas nele a unidades a serem lecionadas e aprendidas), conteúdo temático (com seus períodos trimestrais e temas), e conteúdos linguísticos e comunicativos (consistindo no conteúdo referentes às unidades e temas).

Seguindo com a elaboração dos tópicos de objetivos de 2020<sup>67</sup> da disciplina, os procedimentos pedagógicos participam de uma classificação no

---

<sup>64</sup> ANEXO I

<sup>65</sup> ANEXO J

<sup>66</sup> ANEXO I

<sup>67</sup> ANEXO J

modelo de competência. Isso porque seu conteúdo segue com a incorporação de novas agendas e da adaptação da matéria ao contexto, tornando conteúdos a serem lecionados em discussões e revisões de acontecimentos contextualizados. Além disso, a metodologia cita, assim como na disciplina de alemão, Paulo Freire, ator o qual Berstein associa sua aplicação em modelos de competência.

#### 4.3.7 Francês

Apesar de breve, os tópicos de conteúdos programáticos da disciplina de francês, tanto de 2019<sup>68</sup> quanto de 2020<sup>69</sup>, são nítidos e objetivos, contendo em seu corpo de texto a indicação do módulo, lições e o período a serem lecionados, seguidos de objetivos das respectivas aulas a serem lecionados pela professora e aprendidos pelos alunos. Por isso, é possível o direcionamento à classificação do modelo de desempenho nos tópicos de conteúdo programático, tendo a metodologia e seus recursos também qualificados no mesmo modelo por forte definição de atividades e recursos didáticos a serem usados. Menciona-se uma leve tendência do modelo de competência no incentivo da elaboração de materiais próprios.

#### 4.3.8 Inglês

A objetividade nos temas e unidades a serem ensinadas e aprendidas no plano de ensino de inglês 2019<sup>70</sup>, apresentam-se nas colunas de unidades, tópicos e recursos, que apresentam, respectivamente, a indicação das unidades referentes aos conteúdos e objetivos selecionados e as estruturas e recursos neles complementadas, caracterizando-as no modelo de desempenho.

O mesmo formato de 2019, com fortes classificações, objetividades e nítidas descrições dos procedimentos pedagógicos, se repete nos planos de 2020<sup>71</sup>, porém, o conteúdo delas sofre alteração com a inserção de conteúdos que contemplem a adaptação e transição oferecida pela pandemia. Apesar do formato continuar no modelo de desempenho, o conteúdo passa a ser

---

<sup>68</sup> ANEXO I

<sup>69</sup> ANEXO J

<sup>70</sup> ANEXO I

<sup>71</sup> ANEXO J

incorporado no modelo de competência a partir da adição de novas agendas a metodologia.

#### 4.3.6 Química

Com objetivos específicos de cada unidade sendo seguidos da programação conceitual dela, os planos de 2019<sup>72</sup> e 2020<sup>73</sup> destacam também a relevância social da aplicação dos conteúdos da disciplina. Seguindo os mesmos aspectos dos objetivos gerais e lógica social desse plano, também é possível indicar essa aplicação como instrumento metodológico na especialização dos alunos, direcionando novamente o tópico para o modelo de desempenho. Apesar de contraditório, essa classificação decorre de um fundamento técnico dessa relevância social, ou seja, pode existir para além da aula, mas não torna o aluno agente da elaboração da disciplina. Nos planos de 2020 após a incorporação deles à modalidade remota, a única alteração em sua formatação ou conteúdo para além, das mudanças de conteúdos de diferentes séries, foi referente a quais conteúdos seriam lecionados em aulas síncrona e quais seriam em aula assíncronas.

#### 4.3.7 Sociologia

A noção de agente participativo, tanto na construção de mundo como na elaboração do plano de ensino em 2019<sup>74</sup>, acaba por ser um procedimento pedagógico natural da disciplina e possível de configurado no modelo de competência diretamente. Para além disso, é percebido como os conteúdos integram os alunos em suas desenvolvimentos, mesmo que expositivamente, e como os alunos são incorporados aos conteúdos a partir das metodologias disponibilizadas, sendo ela todas em caráter coletivo (criação e realização de exercício de forma coletiva, por meio de debates e análises), evidenciando de fato o modelo de competência.

A forte descrição dos conteúdos de 2020<sup>75</sup> e uma forma nítida de apresentação e execução deles sinaliza a sua classificação como presente no modelo de desempenho, porém, ao tornar a pandemia como inclusão na

---

<sup>72</sup> ANEXO K

<sup>73</sup> ANEXO L

<sup>74</sup> ANEXO M

<sup>75</sup> ANEXO N

execução de atividades do plano, sendo ela agente de mudanças dos tópicos sociológicos e das dinâmicas pedagógicas e cotidianas dos alunos, o modelo de competência torna-se central na realização da disciplina de Sociologia. Isso porque, a partir dessa atualização, não só há uma participação ativa dos alunos com suas respectivas experiências em debates, mas também uma adaptação do plano na inclusão desses novos compromissos dos procedimentos pedagógicos.

#### **4.4 Critérios de avaliação**

Sendo o último tópico de categorização, a descrição dos critérios de avaliação dos planos é seguida por uma tabela referente à classificação deles em sua totalidade.

##### **4.4.1 História**

Além da extensa descrição dos aspectos considerados na avaliação, os planos de 2019<sup>76</sup> apresentam uma definida composição da média, constituída pela soma e divisão das três avaliações definidas. As avaliações inseridas nessa média contemplam aspectos multifacetados entre os alunos e a prática, presentes na aplicação do modelo de desempenho o qual, a partir da alta identificação de critérios explícitos, permitem a realização de exames minuciosos pela professora identificando a presença e ausência do aprendizado absorvido pelos alunos nas realizações avaliativas, focando na ausência do que podia ter sido aprendido. Essa forte definição torna consequente a regulação disciplinadora também da parte da professora, sendo que essa regulação permite a especialização dos alunos, possível de ser identificada através da descrição do tópico de avaliação, que procura introduzir à capacidade do aluno os quesitos importantes para um domínio do conteúdo previamente determinado. É possível também identificar uma possível inserção do plano ao modelo de competência a partir da liberdade dada aos alunos em escolher o formato dos trabalhos dissertativos, dando a eles autonomia da forma, mas não necessariamente do conteúdo. Dos quatro planos de ensino 2019, dois deles continuam com a mesma objetividade na formatação e

---

<sup>76</sup> ANEXO A

objetivos dos conteúdos programáticos, porém, sofrem alterações nos tópicos de avaliação. Esses diferentes tópicos tornam-se ainda mais objetivos, identificando quantas provas e trabalhos farão parte da soma da média e se seriam produzidas individualmente ou em grupo. Por serem uma apresentação rígida e ausente de grande autonomia de mudanças pelos alunos, esses tópicos também se enquadram no modelo de desempenho.

A autonomia dos alunos nas realizações das atividades avaliativas e seus formatos é perceptível nos planos de 2020<sup>77</sup> a partir da concessão da realização delas em possibilidades abrangentes de formato, os quais podem se adequar melhor à realidade e aprendizado do aluno no ensino remoto. O tempo e a consulta durante a realização dessas avaliações não é mais objetivo e a autonomia de escolha do aluno em como apresentar o resultado de seu aprendizado reflete a difusão de critérios avaliativos. Além disso, a partir dessa autonomia e do objetivo dessas avaliações ser o de tornar visível ao professor o que foi assimilado pelo aluno, é possível perceber que o que passa a ser analisado pelo professor agora resume-se ao que está presente nesse conteúdo aprendido, tornando verificável os critérios avaliativos do modelo de competência.

Tabela 5 - Categorização do Plano de Ensino de História

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
História	Conteúdos	Desempenho	Competência
	Objetivos	Desempenho	Desempenho
	Metodologia	Desempenho e Competência	Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.2 Estudos Latinos Americanos (ELA)

Apesar da grande descrição e definição dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, avaliados no ano de 2019<sup>78</sup>, o plano referente a esse ano não possui um tópico indicando os processos avaliativos a serem realizados. A partir dessa fraca seleção e descrição, é possível associar o

<sup>77</sup> ANEXO B

<sup>78</sup> ANEXO C

tópico ao modelo de competência. Com os conteúdos descritos anteriormente ao tópico de avaliações, o plano de 2020<sup>79</sup> define em que modalidade as avaliações seriam realizadas, se seriam feitas em dupla ou individualmente e enfatizando a avaliação do docente pela presença dos assuntos discutidos na execução da avaliação. Sendo um tópico breve, os critérios apresentados neste plano acabam por implícitos e difusos, e possivelmente enquadrados em um modelo de competência.

Tabela 6 - Categorização do Plano de Ensino de Estudos Latino Americanos

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Estudos Latino Americanos	Conteúdos	Desempenho	Desempenho
	Objetivos	Desempenho	Desempenho
	Metodologia	Competência	Competência
	Avaliação	Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.3 Física

No plano de ensino de 2019<sup>80</sup>, não há nenhum tópico referente à forma e realização das avaliações, porém, se levarmos em conta que o plano de ensino quase que por inteiro se constitui a partir da descrição objetiva dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, cobrado nas avaliações, a qual não só pela objetividade que torna específico, mas também pelos seus critérios explícitos, se enquadra da categorização de desempenho. Ou seja, apesar da ausência de formas avaliativas explícitas, o plano de ensino aponta, pela objetividade dos conteúdos, o que deve ser considerado como adquirido pelo aluno, sendo objeto de comparação para apontamento de ausência no aprendizado do aluno, conferindo ao processo avaliativo de desempenho pela busca da ausência de compreensão conteúdos - o que se ausenta no exercício da aprendizagem acaba sendo apontado visto que o conteúdo a ser aprendido foi previamente definido.

Já o primeiro plano de ensino de 2020<sup>81</sup> possui um tópico específico para a caracterização do processo avaliativo no modelo remoto. Apesar do plano seguir contemplando os critérios de desempenho a partir da descrição

<sup>79</sup> ANEXO D

<sup>80</sup> ANEXO E

<sup>81</sup> ANEXO F

explícita das atividades a serem desenvolvidas, destaca-se uma participação ativa dos alunos através da realização da avaliação de rendimento deles e da autonomia concedida no tópico de avaliações em relação a administração do seu tempo para a realização das atividades e da permissão da utilização de consulta dos materiais durante a sua execução, demonstrando caráter que se insere nos modelos de competência. O segundo plano de Física de 2020, segue pelas mesmas caracterizações e observações realizadas no primeiro, exceto na descrição do conteúdo pragmático que muda de acordo com a referente “série”, mas segue o mesmo processo de formatação do primeiro.

Tabela 7 - Categorização dos Planos de Ensino de Física

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Física	Conteúdos	Desempenho	Competência
	Objetivos	Desempenho e Competência	Competência
	Metodologia	Desempenho	Competência
	Avaliação	Desempenho	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.4 Matemática

Apesar da ausência de tópicos de metodologia ou avaliação, o que pode indicar fraca descrição, os planos de matemática de 2019<sup>82</sup> sugerem que as avaliações sigam um modelo de desempenho, o qual é suscetível ao exame minucioso da ausência do indicado ao ser aprendido. Isso porque, a partir da extensa descrição de conteúdos da disciplina, se encaminha à comparação do que foi indicado ao aprendido e o que foi de fato aprendido, enfatizando as possíveis ausências cometidas, frisando a aplicabilidade do modelo de desempenho.

Introduzindo o tópico de avaliações de 2020<sup>83</sup>, o texto indica a disciplina como um caminho de superação de desafios pedagógicos, sendo possível a interpretação do modelo de desempenho ao continuar no caminho de especialização. Porém, não indicando de forma direta atualizações, adaptações ou aplicações de atividades avaliativas, o tópico segue por informar que a nota é constituída pela média da soma das notas das atividades desenvolvidas no

<sup>82</sup> ANEXO G

<sup>83</sup> ANEXO H

período da disciplina, mas, com critérios imprecisos ou ausentes por não apresentar quais atividades seriam essas, se enquadrando nos critérios avaliativos de um modelo de competência.

Tabela 8 - Categorização dos Planos de ensino de Matemática

Plano de Ensino	Dimensões	2019	2020
Matemática	Conteúdos	Desempenho	Desempenho
	Objetivos	Desempenho	Desempenho
	Metodologia	Desempenho	Competência
	Avaliação	Desempenho	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.5 Alemão

Apesar da assertividade dos objetivos e metodologias dos planos de ensino de alemão de 2019<sup>84</sup>, o tópico de avaliação segue com a consideração a aspectos subjetivos. Isso porque a avaliação consiste na prática dos estudantes, mas sem a prévia delimitação de critérios avaliativos dela. Os erros cometidos pelos alunos são explicitamente avaliados nesta disciplina, porém incorporado como parte também da aprendizagem, não sendo o foco de subtração de nota, mas sim como mais um ponto avaliativo presente - o erro é agregado como ferramenta de aprendizagem, e não como déficit. Com isso, destoando de outras características anteriores dos planos, o tópico avaliativo de alemão apresenta semelhanças com o modelo de competência, assim como a autoavaliação dos alunos, compreensão em sala e registros ou produções dos alunos como critérios avaliativos com verificação relativa. Apesar dos pontos similares a uma descrição do modelo de competência, produções com critérios e formas explícitas, tais quais critérios do modelo de desempenho, também são aplicados nessa disciplina, como testes objetivos, questionários, entrevistas, apresentações de trabalhos e projetos sobre os temas selecionados.

Ainda que apresentação dos objetivos e dos conteúdos da disciplina de alemão do ano de 2019 se caracterizem ao modelo de competência, os tópicos de metodologia e avaliação do ano de 2020<sup>85</sup> seguem sua produção com a

<sup>84</sup> ANEXO I

<sup>85</sup> ANEXO J

evidência da adaptação de suas ferramentas, além da sinalização de possíveis adaptações ao longo da realização das atividades. Essa baixa classificação através das modificações necessárias, é pertinente à configuração de critérios implícitos dos procedimentos pedagógicos dos modelos de competência. É interessante destacar a citação de Freire no desenvolvimento do tópico de metodologia da disciplina, sinalizando novamente o potencial do modelo. Apesar de indicar que as avaliações aconteceram de maneira síncrona e assíncrona, essa configuração implícita decorre o tópico de avaliações na ausência de esclarecimento de quais atividades seriam disponibilizadas nessas modalidades, seguido também de “instrumentos avaliativos diversos”, citados no mesmo tópico.

Tabela 8 - Categorização dos Planos de Ensino de Alemão

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Alemão	Conteúdos	Desempenho e Competência	Competência
	Objetivos	Desempenho	Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.6 Espanhol

Com elementos diversos, o tópico de avaliação do plano de 2019<sup>86</sup> de espanhol consiste na apresentação de recursos pedagógicos e avaliativos explícitos e bem estipulados, seguindo em uma tendência do modelo de desempenho, já que, a partir de apresentado os elementos a serem aprendidos, a avaliação das atividades também seguem na intenção de procurar o que, dos conteúdos sinalizados, ficou ausente no aprendizado dos alunos. Porém, ao destacarem a prática social (proporcionada pelo ensino da disciplina através da cidadania do aluno como atuante na construção do mundo), percebe-se a exposição da avaliação da disciplina como parâmetro de um modelo de competência. Além disso, presente também no mesmo modelo, o erro é novamente utilizado como ferramenta direta, onde os critérios

<sup>86</sup> ANEXO I

avaliativos não focam nele como sinônimo de ausência de aprendizado, mas sim como parte da desenvoltura dele, contrariando a tendência anterior e seguindo para uma aplicação do modelo de competência.

Considerando avaliações objetivas e subjetivas, auto avaliação pelo aluno e projetos transversais e interdisciplinares, o tópico de avaliação completa o plano de ensino de 2020<sup>87</sup> de espanhol na classificação do modelo de competência. Isso porque além de proporcionar autonomia do aluno na produção da metodologia do plano, também, assim como em outros tópicos, busca atualizar, com o uso dos projetos, a disciplina no contexto.

Tabela 9 - Categorização dos Planos de Ensino de Espanhol

Plano de Ensino	Dimensões	2019	2020
Espanhol	Conteúdos	Desempenho	Competência
	Objetivos	Competência	Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.7 Francês

Em Francês, as avaliações de 2019<sup>88</sup> são definidas por três atividades: as serem feitas em sala de aula a partir da leitura de determinado livro, uma apresentação escrita e oral de um tema a ser escolhido pelos alunos e uma prova escrita com o conteúdo do trimestre. Essa estipulada descrição de formatos avaliativos nítidos permite a associação do plano com os critérios avaliativos do modelo de desempenho, porém também é importante acrescentar a, novamente, singela associação do modelo de competência a possibilidade de escolha do tema pelos alunos, permitindo a participação deles na construção dos critérios de avaliação.

O tópico de avaliação dos planos de 2020<sup>89</sup> de francês são breves e se caracterizam em torno do interesse e modo de utilização do aprendizado pelo aluno, sem detalhar quais seriam os processos avaliativos de maneira explícita, indicando apenas que eles seriam “diversos”. Com isso, se ausenta uma

<sup>87</sup> ANEXO J

<sup>88</sup> ANEXO I

<sup>89</sup> ANEXO J

descrição explícita e objetiva dos instrumentos de avaliação, deixando os critérios implícitos e difusos, direcionando para uma descrição do modelo de competência.

Tabela 10 - Categorização dos Planos de Ensino de Francês.

Plano de Ensino	Dimensões	2019	2020
Francês	Conteúdos	Desempenho	Desempenho
	Objetivos	Desempenho e Competência	Desempenho e Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.8 Inglês

Posterior ao tópico referente às avaliações da disciplina no plano de ensino de 2019<sup>90</sup> de Inglês, o tópico de metodologia da disciplina abrange a descrição do livro e recursos a serem administrados na sua metodologia, apresentados de maneira nítida e específica, configurando a metodologia no modelo de desempenho. Há uma breve e possível sinalização do modelo de competência na exposição de diferentes agendas como conteúdo da metodologia. O modelo de competência também se apresenta no tópico de avaliações. Nele, a prática social, formadora de agentes da construção do mundo e da cidadania a partir da disciplina, é destacada, assim como o progresso dos alunos e características individuais como participantes do processo avaliativo. O erro é novamente incorporado como participante do aprendizado e não destacado na avaliação. Registros dos alunos, relatórios individuais, testes subjetivos, compreensão, autoavaliação e temas transversais e/ou interdisciplinares confirmam também o modelo de competência

Baseando-se na necessidade de não incorporar os processos avaliativos em um método único, o tópico de avaliações dos planos de 2020<sup>91</sup> acaba por possuir baixa classificação. Além da administração desse processo na autonomia do aluno ao realizar auto avaliações e projetos com temas

<sup>90</sup> ANEXO I

<sup>91</sup> ANEXO J

interculturais e/ou interdisciplinares, a subjetividade comum ao modelo de competência aparece presente na configuração do plano. Paulo Freire é novamente citado nas referências do plano, evidenciando a classificação no mesmo modelo.

Tabela 11 - Categorização dos Planos de Ensino de Inglês

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Inglês	Conteúdos	Desempenho	Desempenho e Competência
	Objetivos	Desempenho e Competência	Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.6 Química

Os tópicos metodológicos e avaliativos de 2019<sup>92</sup> e 2020<sup>93</sup> seguem a mesma padronização, refletindo na mesma consideração de modelo, isso porque, apesar dos indicativos avaliativos nítidos, a (informação da média consistir na soma das notas das avaliações aplicadas e uma extensa expressão das ferramentas a serem utilizadas nas práticas das aulas e exercícios), a ausência de descrição quanto à definição dos formatos de avaliações que seguiram à composição da média não chegam a ser elucidados. Se constrói uma dúvida se essas atividades avaliativas da média foram inseridas no tópico de metodologias ou seriam apresentadas exteriormente ao plano. Com isso, a indicação do modelo também acaba por ser indireta, sendo apenas possível classificar alguns pontos no modelo de competência e outros no de desempenho. Nos planos inseridos nas APNPs, a pandemia é evidenciada como fator de alteração na modalidade das atividades, tornando-as assíncronas ou síncronas, mas seguindo com as mesmas configurações anteriores ao ensino remoto (aulas expositivas, trabalhos a serem produzidos sobre os conteúdos selecionados, exposição em vídeos e trabalhos em grupos).

<sup>92</sup> ANEXO K

<sup>93</sup> ANEXO L

Tabela 12 - Categorização dos Planos de Ensino de Química

Plano de Ensino	Dimensões	2019	2020
Química	Conteúdos	Competência	Desempenho
	Objetivos	Desempenho e Competência	Desempenho e Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Desempenho e Competência

Fonte: Elaboração da autora.

#### 4.4.7 Sociologia

É importante evidenciar que, nos planos de 2019<sup>94</sup>, toda a padronização e descrição dos tópicos que configuram o plano é nítida, de forma bem definida e elucidativa, ou seja, em relação ao formato dessas apresentações é possível a adequação do plano de ensino da disciplina de Sociologia ao modelo de desempenho. Porém, especificamente nos tópicos de critérios de avaliação e estratégia de ensino, essa análise parte da observação de seus conteúdos. Tanto o primeiro tópico do plano quanto o segundo evidenciam uma participação ativa dos alunos na aplicação das ferramentas propostas, como por exemplo os trabalhos e debates em grupo, além dos objetivos da ementa conferirem a intenção de integração da realidade dos alunos até mesmo nas aulas mais expositivas. Essas ferramentas trazem a ênfase no presente e não necessariamente do conteúdo em si, mas tornando o cotidiano dos alunos como parte do conteúdo, conseqüentemente dando ênfase na participação ativa dos alunos e incluindo esses procedimentos no modelo de competência. Apesar disso, aulas expositivas, realização de exercícios, entrega de atividades e a forte descrição de objetivos, procedimentos pedagógicos e critérios avaliativos (mesmo que às vezes possuindo caráter subjetivo), são procedimentos cabíveis em uma classificação do modelo de desempenho. Em síntese, este modelo aparece na descrição e aplicação de algumas atividades, porém os conteúdos e desenvolvimento delas acabam por se direcionarem ao modelo de competência.

Os critérios avaliativos do plano de 2020<sup>95</sup> passam a ser ainda mais

<sup>94</sup> ANEXO M

<sup>95</sup> ANEXO N

definidos em forma e aplicação, sinalizando o modelo de desempenho, porém, novamente a execução das atividades avaliativas continuam como coletiva e tornando os alunos agentes em debates, leituras e até mesmo nas aulas expositivas, deslocando para o modelo de competência.

Tabela 13 - Categorização dos Planos de Ensino de Sociologia

<b>Plano de Ensino</b>	<b>Dimensões</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Sociologia	Conteúdos	Desempenho e Competência	Competência
	Objetivos	Desempenho	Competência
	Metodologia	Desempenho e Competência	Desempenho e Competência
	Avaliação	Desempenho e Competência	Desempenho e Competência

Fonte: Elaboração da autora.

Dentro de uma consideração preliminar sobre as análises dos planos, precedendo uma consideração geral, é possível descrever que a decorrência de mudanças do modelo de desempenho para o de competência a partir das adaptações dos planos à realidade do ensino remoto de uma maneira geral é perceptível, mesmo com as dificuldades percorridas que ocasionaram a entrega parcial em número dos documentos. Essas adaptações são tanto de maneira direta quanto a partir de uma mescla de modelos devido aos ajustes decorrentes de uma necessidade a mudança imposta pela pandemia e pelo caráter emergencial que o ensino é submetido, dentro da tentativa dos professores em adequar as necessidades pedagógicas às necessidades das realidades dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo escolar é notoriamente caracterizado a partir da sua função como estrutura social. No final da década de 60, Bernstein, durante o período pós-guerra, se debruça em entender como esse contexto foi importante para a recontextualização sobre a compreensão da prática do ensino, desenvolvendo as caracterizações de desempenho e competência nos modelos de pedagogia. Através dessas definições didáticas, Bernstein aponta para a visível migração entre os modelos durante períodos de crises sociais, deixando de possuir as particularidades de desempenho para a prática designada na competência.

A pesquisa encontra pontos comparativos entre a realidade do período descrita por Bernstein com a realidade enfrentada a partir da pandemia do Covid-19. Se torna evidente as mudanças nas estruturas de produção e perspectivas educativas, tornando remodelações sociais diretamente relacionados com a estimulação de novas formas de trabalho e ensino. Essa transição se sobressai ao perceber a maior importância direcionada ao cumprimento do calendário acadêmico pelos órgãos de educação do país, deixando de lado um replanejamento da função e prática escolar que colocasse como prioridade de fato a saúde, tanto físico como mental, dos participantes que compõem a comunidade escolar. A partir de suas medidas, o Colégio de Aplicação se mostrou uma instituição preocupada com a qualidade de trabalho e ensino oferecido a seus profissionais e alunos, tornando-se fornecedor de condições essenciais de acesso às ferramentas digitais e necessidades básicas decorrentes de uma situação social atípica.

A partir dessas observações, procurou-se entender como as práticas pedagógicas foram organizadas para o período de ensino remoto, e se elas seguem a tendência, ou não, de migração entre modelos desenvolvida por Bernstein. Nos planos de ensino aos quais tive acesso, existe sim uma predominância do deslocamento para o modelo de competência. Aquelas disciplinas que tinham em seus planos o modo de desempenho como conduta pedagógica em 2019, passaram a evidenciar o modelo de competência em seus tópicos constituintes aos documentos de 2020. Isso é percebido, principalmente, nas formas de avaliação dos alunos, deixando de possuir

formas e critérios nítidos na tentativa de que o aluno tivesse autonomia para incorporar a ferramenta à sua realidade cotidiana. Com isso, os planos que, a partir de suas formas e critérios objetivos, evidenciaram as especializações dos alunos em seus determinados conteúdos, passam agora a priorizar novas agendas que institucionalizam a formação de novas identidades no fazer pedagógico.

A intenção aqui não é criticar a implementação dessas novas agendas que conferem discursos que abrangem a diversidade social muito menos responsabilizar os docentes por essa transição, mas sim, evidenciar a problemática existente na implementação dessas agendas à construção de conteúdo apenas em períodos transitórios. Além disso, é de imensa importância destacar como pode ser perigoso para a conquista desses movimentos sociais que suas agendas sejam esvaziadas por intenções neoliberais de ensino, as quais se beneficiam desse esvaziamento mesmo que de maneira velada. O avanço desse neoprodutivismo percebido com ênfase em continuar com as atividades econômicas têm como consequência o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Em resumo, essas novas agendas e discussões inseridas na adaptação ao modelo de competência são percebidas em destaque quando o ensino deixa de ser “normal”, a partir da implementação do caráter emergencial.

Conclui-se que, o campo escolar, em momentos de desequilíbrio social, se torna suscetível a mudanças em sua pedagogização (e aqui aponto a gestão de órgãos educacionais e a tendência neoliberal do capitalismo de transição em apenas apresentar agendas sociais a momentos de transição social, esvaziando-os), revelando que a crise ocasionada pela Covid-19 ressignificou os conteúdos e ferramentas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. "Aparelhos ideológicos de Estado." Rio de Janeiro: Graal 2 (1985). Disponível em:

<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BARON, A. C., VIANA, T. C. B., LAPA, A., LOUREIRO, C. C., & SOLIGO, M. G. (2020). ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. Sobre Tudo, 11(1), 29.

BERNSTEIN, Basil. "A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização." Cadernos de pesquisa (2003): 75-110. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 11 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. Universidade e Sociedade: Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente, Brasília, v. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.