



DOCENT
DISCUNT

volume 01 | número 02 | 2020



Divisão Sul-Americana da IASD

Presidente: Erton Köhler

Secretário: Edward Heidinger

Tesoureiro: Marlon Lopes



Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

Diretor-presidente: Maurício Lima

Diretor administrativo: Edson Medeiros

Diretor-secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães

Diretor depto. de educação: Ivan Góes



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitores executivos / diretores de campus: Afonso Cardoso Ligório,

Antônio Marcos Alves, Douglas Jefferson Menslin

Vice-reitor Administrativo: Telson Bombassaro Vargas

Pró-reitor de graduação: Afonso Cardoso Ligório

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de educação à distância: Fabiano Leichsenring Silva

Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu): Antônio Marcos Alves

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: Martin Kuhn

Diretores administrativos: Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoner, Murilo Marques Bezerra

Diretor do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia : Reinaldo Wenceslau Siqueira

Diretor-geral de educação básica: Douglas Jefferson Menslin

Secretário-geral e procurador institucional : Marcelo Franca Alves

Diretora de recursos humanos : Karla Cristina de Freitas Souza

Diretor de produções artísticas: Tuiú Costa

Advogado-geral : Misael Lima Barreto Junior

Chefe de gabinete: Anna Cristina Pascual Ramos



Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: Rodrigo Follis

Gerente de projetos: Bruno Sales Ferreira

Editor associado: Alysson Huf

Supervisor administrativo: Werter Gouveia

Supervisora de vendas e logística: Francileide Santos

Editores: Gabriel Pilon Galvani, Luiza Simões e Thamires Mattos

Designers gráficos: Felipe Rocha, Jônathas Sant'Ana e Kenny Zukowski

EDITORES

Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues

CONSELHO EDITORIAL

Roberto Tadeu Laochite
Paulo Gomes Lima
Márcia Regina Onofre
Emerson Joucoski
Guanis de Barros Vilela Junior

| DIREITOS LEGAIS

A Revista Docent Discunt utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software livre desenvolvido para a construção e gestão de publicações eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para esta revista, ele é alimentado pela Unaspress, em parceria com a Lepidus.



Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo cada artigo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



| FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Docent Dicunt — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 01, n. 2 (2º semestre de 2020). Engenheiro Coelho, SP: Unaspress — Editora Universitária Adventista, 2020.	
Semestral	
1. Pedagogia 2. Educação	
CDU 20	CDD 200

| CRÉDITOS EDITORIAIS DA UNASPRESS

Editoração: Rodrigo Follis

Normatização: Ingrid Lacerda

Revisão: Thamires Mattos

Diagramação: Felipe Rocha

Bibliotecária responsável: Lia Holdorf

Sumário

- 6 Editorial
- 10 A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado
- 27 Crer e saber na educação: antagonismo ou convergência?
- 34 A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

- 45 PNFQ: olhar a formação continuada como contributo social em Angola
- 54 Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
- 74 O estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil e as políticas educacionais
- 95 Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil: uma breve revisão cronológica
- 108 O ensino remoto emergencial no município de Mongaguá, SP: limites e possibilidades
- 118 Currículo funcional e multi-deficiências: contribuições da CIF para a educação inclusiva
- 128 Prós e contras do ensino remoto: um estudo de caso do projeto conexão

Editorial

Educação e tecnologia: desumanização do ensino remoto?

Quando em 1968 Erich Fromm escreveu o livro *The Revolution of Hope Toward a Humanized Technology*, ele questionou, entre outras dimensões, as possibilidades de humanização das tecnologias na sociedade industrial da época. Para ele, isso não poderia ser realizado sem uma ruptura de três elementos na sociedade: 1) grandes empreendimentos centralizados no governo, negócios, universidades, deixando claro que, para que isso ocorresse, seria necessário um trabalho contínuo de grandes sistemas; 2) planejamento em larga escala para cada sistema em decorrência desse processo de centralização; e, 3) informatização e automação, processo ao qual ele chama de "cybernation" (1968, p. 93) no qual os computadores teriam um papel central a desempenhar para assegurar o princípio do controle em termos teóricos e práticos.

Contrastando o uso das tecnologias como um método alienante e burocrático com seu uso mais humano, Fromm (1968, p. 98) declara: "computadores devem se tornar uma parte funcional num sistema social que oriente a vida, e não um câncer que passa a trazer destruição e eventualmente mata o sistema".¹ Lembramos, porém, que o uso humanístico das tecnologias de Fromm do qual estamos falando é um humanismo normativo e não o humanismo antropocêntrico, racionalista e cientificista de Erasmo de Roterdã (1466-1536), por exemplo.

Muitas décadas após as reflexões de Fromm, vivemos numa sociedade líquida marcada pela informação, automação e inteligência artificial. Neste ano de 2021, especialmente com a continuidade do uso de sistemas de ensino remoto em tempos de pandemia, questionamos: o ensino remoto, em época de Covid-19 desumanizou os processos e as relações de ensino e aprendizagem? As tecnologias desumanizam as relações e interações educacionais? É possível articular as vantagens das tecnologias e minimizar suas desvantagens? O que aprendemos nesta época de ensino remoto intenso? As aprendizagens obtidas por professores, educadores, líderes educacionais, alunos da escola básica e estudantes universitários podem ou irão ser aplicados em época de pós-pandemia? Este processo de forte interação online permanecerá como uma vantagem no ensino e no sistema educacional formal? Estaremos preparados para interagir com a inteligência artificial na educação de forma eficaz e

¹ "Computers should become a functional part in a life-oriented social system and not a cancer which begins to play havoc and eventually kills the system"

proveitosa? Deveriam a inteligência artificial e a automação ser banidas dos processos educacionais formais? Esta tempestade de questionamentos pode se prolongar exprimindo a curiosidade, a incerteza e a necessidade de aprendizagem e educação nesta sociedade líquida.

Um dos primeiros equívocos que muitos professores podem cometer, ou cometeram no início do ensino remoto nesta época pandêmica, é confundir a aula presencial com a aula online síncrona e assíncrona, dentre as quais as aulas online síncronas (ensino remoto) são as que mais se aproximam das aulas presenciais. Esta confusão não foi do ponto de vista conceitual, mas em termos práticos. Assim, consideramos ser um erro praticar o mesmo padrão didático de aulas presenciais em aulas online. Neri de Souza (2011) declara que existem quatro dimensões que podem ajudar nesta distinção: espaço, tempo, fidelidade e humanização. Nas aulas presenciais temos professores e alunos no mesmo espaço e tempo, mas nunca temos a plena certeza da concentração e atenção de ambos os grupos. No entanto, por ser um ambiente rico em fidelidade em todos os sentidos (tato, audição, visão, paladar, olfato) existe uma maior probabilidade ou possibilidade de concentração e humanização dos processos educativos.

Quando migramos para o ensino online, são as aulas síncronas com áudios e câmeras abertas que são mais próximas dos padrões de interação presencial. Nas aulas síncronas temos quase o mesmo tempo, mas não o mesmo espaço físico. Aqui podemos falar de ter o mesmo espaço virtual. A qualidade desse espaço virtual interfere diretamente na qualidade e fidelidade da interação educacional. Contudo, é possível tornar mais humano o ambiente (espaço) do ensino remoto? Sim, mas para isso é necessário maior planejamento dos momentos de interação. Esses momentos necessitam ser intencionais e carregados de estratégias didáticas com a integração das tecnologias.

Em síntese, ao tentar aplicar as mesmas estratégias didáticas da sala de aula presencial no ensino remoto, ou seja, um ensino centrado no professor e na sua explicação estando o poder de concentração muito mais na responsabilidade do aluno do outro lado da tela, teremos como resultado maior distração digital e/ou desumanização do processo educativo. Neste ponto temos que lembrar o óbvio, o ensino remoto na pandemia de Covid-19 foi uma solução viável à quarentena e ao fechamento das escolas físicas. Longe de ser o ideal educativo, o ensino remoto possibilitou e possibilita o acompanhamento e orientação do processo que nunca para – a aprendizagem.

Compreendemos que as pesquisas em educação devem continuar nos seus parâmetros tradicionais, como se poderá ler em muitos dos artigos desta edição da RDD. Entretanto, esperamos e prevemos que o ensino remoto, ensino remoto e a integração das tecnologias utilizadas nesta época de pandemia serão objeto de pesquisa e melhoria dos processos educativos. Assim, os artigos desta edição lançam luz sobre antigos e novos problemas em diversas dimensões da pesquisa em educação.

Esperamos que os artigos deste novo número da *Revista Docent Discunt* (RDD) contribuam para a reflexão sobre estes novos e antigos problemas educacionais, bem como para a aprendizagem e para a construção de soluções inovadoras.

Editores,

Francislê Neri de Souza

Ellen Nogueira Rodrigues

Engenheiro Coelho, 15 de dezembro de 2020

Referências

FROMM, E. **The Revolution of Hope Toward a Humanized Technology**. New York: Harper Colophon Books, 1968.

NERI DE SOUZA, F. Competência de Questionamento em cursos híbridos (Blended Learning). In: LEÃO, M. B. C. (Org.). **Tecnologias na Educação: Uma Abordagem Crítica para uma Atuação Prática**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2011.

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Jefferson Antonio do Prado¹

Resumo: Este artigo aponta a relação entre o trabalho dos docentes em uma rede pública municipal e a utilização do material apostilado utilizado em sala de aula. O estudo partiu de uma revisão bibliográfica e realizou uma pesquisa qualitativa através de um questionário aplicado a professores de língua portuguesa em escolas municipais no interior de São Paulo. Tais docentes trabalham vinculados à secretaria de Educação a qual, por meio de licitação pública, utiliza os didáticos apostilados produzidos por uma empresa que pertence ao mercado editorial educacional. Os resultados investigados apontam que tais apostilas de ensino advindos de um mercado de editoração educacional, ainda que organizem, definam e programem o trabalho pedagógico do professor, estabelecem parâmetros e regras que direcionam o funcionamento e, sobretudo, controlam os comportamentos, procedimentos e resultados de diretores, coordenadores, alunos e, em especial, dos docentes que se apropriam do material.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Rede Pública Municipal de Ensino; Material Apostilado

The relationship between teachers' practices in the municipal public education system and the use of apostiled standard material

Abstract: This article outlines the relation between the work of teachers in municipal public schools in São Paulo state and the use of the handout materials during the classes. Based on a bibliographical review, a qualitative research was carried through questionnaires applied to Portuguese Language teachers. These teachers' jobs are entailed to the Municipal Education Office which purchases handout teaching books developed by a private publishing house; the agreement is made

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. E-mail: pradoj2000@yahoo.com.br

by public bidding. The results of this study reveal that although such materials organize, define and program the pedagogical work of the teacher, they also establish parameters and rules that direct the functioning of the classes and, moreover, control behaviors, procedures and results of directors, coordinators, students, and specially the teachers who use the materials.

Keywords: Teaching Work; Municipal Public Education Network; Handout Material

Por fazer parte da realidade de algumas escolas, dentre elas a rede municipal pública, o ensino apostilado não deve ser excluído das nossas análises e críticas ao sistema educacional brasileiro. De acordo com Batista (2000, p. 53) “as apostilas costumam ser a pedra bruta garimpada por representantes comerciais de editoras que, submetidas a processos editoriais, daria origem a livros produzidos e comercializados por editoras”.

Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mas de “dois lados da mesma moeda” (GERALDI, 1987, p. 5). A fragmentação do conhecimento, contida nas apostilas de ensino, compartimentalizou o saber, e os conteúdos do ensino foram divididos em cadernos, os quais foram subdivididos em matérias, com aulas, seguindo uma numeração durante o ano letivo.

Tal fragmentação do saber, cujas informações encontram-se contidas na apostila, é considerada valiosa pelos autores elaboradores. Entretanto, reforça e legitima o discurso oficial das redes de ensino privado franqueado de que as apostilas compõem o material ideal e mais adequado para ser adotado e utilizado, redefinindo com isso a marca empresarial (slogan) na instituição escolar, cujo espaço social é institucionalizado. Configura-se esse cenário, portanto, como um “campo de forças”. Segundo Bourdieu (1989, p. 373-375),

O campo é um universo complexo de relações objetivas de interdependências entre subcampos ao mesmo tempo autônomos e unidos pela solidariedade orgânica, ou seja, um conjunto de agentes suscetíveis de serem submetidos a participações reais e unidos por interação ou ligações reais e diretamente observáveis. É um campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, tendo em comum o fato de possuir uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes cujas estratégias são destinadas a conservar ou a transformar as relações de força.

Para Bourdieu, o poder exercido no sistema de ensino é de origem simbólica, “invisível que só se exerce com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 31). Esse poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico da mobilização. Todo poder simbó-

lico é capaz de se impor como legítimo, dissimulado à força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido.

Ao contrário da força nua, que age por uma eficácia mecânica, todo poder age também enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente, porque aqueles que a executam a reconhecem e creem nela, prestando-lhe obediência.

O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força, transforma essas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 408-411).

Em sua obra *A economia das trocas simbólicas*, sobretudo no capítulo em que discorre sobre sistemas de ensino e sistemas de pensamento, Bourdieu (1999) discorre longamente sobre as modificações sofridas por um dado campo do saber quando este é submetido ao processo de escolarização, ou seja, quando ele se torna uma disciplina escolar.

Isso faz supor que, na interação rotineira do dia a dia, a relação entre o material didático e o profissional docente se figura enquanto relação de poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas, ditado em nome dos órgãos administrativos do sistema. Poder este que serve de escudo e de justificação para o exercício do poder simbólico.

Os atores (professores) se submetem às exigências e as tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos pré-estabelecidos, que norteiam suas ações e interações dentro da instituição.

Nessa cadeia hierárquica é exercido o poder impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. A ordem procede de cima e todos os atores envolvidos estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos (matriz).

No entanto, se a educação precisa ser vista não como uma mera reprodução, mas sim com algo libertador, dinâmico, com a finalidade até mesmo de colaborar em uma eventual mudança na estrutura social vigente, como pensar o ato de educar de maneira livre e dinâmica? Como pensar em educação desvinculada de um processo maior?

Isso faz parecer, por hipótese, que essa educação que reproduz a ideologia da classe dominante está voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho. Esse tipo de educação – e podemos também falar da escola – se transforma em uma verdadeira fábrica de mão de obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológica do que com a construção do conhecimento.

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

A educação tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída à função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado (MORAES, 2001, p. 9).

Tal modelo negligencia o docente e se preocupa com o rendimento qualitativo e quantitativo necessário para cobrir a demanda do mercado na reprodução capitalista. Assim, não se trata de desenvolvimento e até mesmo de capacitação para o trabalho, entendido democraticamente, isto é, com o objetivo de entender a aquisição dos saberes intelectuais, materiais e culturais igualmente para todos.

Ainda quanto a essas questões, sabe-se que a modernidade na educação primou pela racionalidade, pela produção de saberes, amalgamando a ideia da disciplina pela crença na responsabilidade do professor pela transmissão de conteúdos. Além disso, imbuíu o educador a dominar não apenas os conteúdos a serem transmitidos, mas também a metodologia por meio da qual atribuiria vida a seu trabalho pedagógico.

Metodologia

Para dar suporte à pesquisa, recorreu-se ao estudo bibliográfico de autores na filosofia e na educação, como Foucault (2004; 2000), a partir de seu conceito de "poder"² em especial na sociologia. Também utilizou-se Bourdieu para apropriar-se de alguns de seus valiosos conceitos, como "habitus"³, "campo" e "poder simbólico", por ele utilizado.

Também foram relevantes as contribuições de Norbert Elias (2001), sobretudo através de seus conceitos de "configuração", "redes", "teias", "tramas", "inter-relações", "interdependências" e "habitus social"⁴.

Além da investigação bibliográfica sobre o tema, o trabalho resulta de apontamentos sobre informações empíricas realizadas a partir de pesquisa qualitativa. Optou-se por coletar e examinar dados por meio da aplicação de questionário a professores de língua portuguesa da Educação Básica, do ensino fundamental II, que atuam do 6º ao 9º ano em uma cidade no interior do estado de São Paulo.⁵

² Para Foucault (2004) o poder é uma prática social constituída historicamente. São formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. Constata Foucault que o poder está por toda parte e provoca ações e uma relação flutuante, não está em uma instituição nem em ninguém.

³ De acordo com Bourdieu (1977), para que um campo funcione (p. 89), "é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de "habitus" (p. 94) que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. O "habitus", sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita, que funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim".

⁴ Norbert Elias se refere ao habitus social como uma "segunda natureza". Assim, o habitus muda com o tempo, porque a experiência de uma nação, ou de seus membros, está em processo contínuo de mutação, esta, por sua vez, relacionada com os grupos sociais. Os grupos em posição superior, a fim de se distinguir dos outros grupos, criam padrões de comportamento, padrões que, com o passar do tempo, também são adotados pelos outros grupos. "com o passar do tempo, os novos padrões de comportamento deixam de ser conscientes para tornarem-se uma segunda natureza – é a essa segunda natureza que se refere quando fala em mudanças na estrutura da personalidade" (LANDINI, 2007, p. 5-6). A identidade dos professores participantes foi mantida em sigilo, tal como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra em anexo em minha Tese de Doutorado que gerou este Artigo.

⁵ A identidade dos professores participantes foi mantida em sigilo, tal como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra em anexo em minha Tese de Doutorado que gerou este Artigo.

Na condução das respostas obtidas a intenção será observar e perceber se este profissional docente compreende de que forma os valores e as condições de sua atividade interferem ou não em suas práticas educativas.

Análise e resultados das respostas do questionário

Após coletadas as respostas dos docentes, as doze perguntas do questionário foram categorizadas em: material apostilado; conteúdo didático apostilado; qualidade da atividade docente; privação da qualidade relacional; temor/receio; tempo; castigo; fiscalização/monitoramento; resistência/reação; condicionamento docente; entendimento da atividade pedagógica.

A fim de deixar os professores à vontade para responder ao questionário, foi-lhes comunicado que a identidade de cada um seria preservada, no intuito de garantir que se sentissem confortáveis e seguros para formular as respostas e suas possíveis críticas. Dessa maneira, optou-se por categorizar os sujeitos das respostas como : Docente A; Docente B; Docente C; Docente D; Docente E; Docente F; Docente G; Docente H.

Diante disso, e a fim de criteriosamente direcionar e discutir as questões propostas, procedo às análises das respostas extraídas do questionário aplicado a cada um dos oito docentes participantes, compreendendo como é a atividade docente de cada um, norteadas pelo material didático apostilado que utilizam nas quatro escolas públicas em uma cidade no inteiro do estado de São Paulo.

O material apostilado e a qualidade da prática docente

Nesta seção, as perguntas referiram-se a questões a respeito do conteúdo didático apostilado e as implicações deste para a qualidade da atividade docente e para uma possível privação da qualidade relacional. Assim que os oito professores foram questionados, em relação à forma como eles se sentiam quando utilizavam o material apostilado adotado pelo município e, conseqüentemente, na escola onde lecionam (pergunta 4), sete destes docentes afirmaram sentir um desconforto devido ao cronograma pré-determinado, editado pelo material didático, já que segundo eles tal “pré-determinação” limita os espaços de criação. Apesar disso, de forma geral, os materiais apostilados lhes proporcionavam um suporte, como se observa nas seguintes colocações:

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Sinto-me como se estivesse “encarcerado”, isto é, “preso”, uma vez que as programações dos conteúdos, na apostila, são extensas e rigidamente cobradas. Porém, de uma maneira geral, confesso que o material me dá um certo suporte e, além disso, posso contar com o planejamento das aulas que são oferecidas (Docente A).

Em relação ao material apostilado, percebo que, quase sempre, “aprisiona” a prática do professor e o deixa limitado em sua criatividade, como se ele estivesse “preso”, “amarrado” ao conteúdo. Porém, acredito que este material se trata de um bom mapa de estudos, dirigindo minhas aulas. Mas isso, é óbvio, se o professor souber utilizá-lo (Docente B).

Com relação ao trabalho com material, às vezes, sinto-me “restringido”. Tenho essa sensação, em especial, em relação ao tempo que temos para executar com os alunos cada uma das aulas proposta. Além disso, me agonia a colossal quantidade de conteúdos que vêm pré-estabelecidos e que devem ser ensinados aos alunos. Apesar disso tudo, tento compreender, embora angustiado, o material como uma ferramenta facilitadora de minhas aulas, já que os conteúdos vêm pré-determinados e não preciso elaborá-los (Docente C).

O trabalho com apostila possui o “lado positivo e negativo”. Eu me sinto na grande parte das vezes como se estivesse “trancafiado”, sendo obrigado a dar conta de um cronograma já estabelecido e cobrado. Isso, infelizmente, na maioria das vezes, não me permite levar, aos alunos, outros materiais que possam complementar as aulas. O saldo positivo disso tudo é que o material já vem elaborado e não me toma tempo para ter de preparar aula. Mas, ainda assim, dia desses, me peguei perguntando: será que sou mesmo professor ou um técnico reprodutor de ideias? (Docente D).

A sensação que tenho é de estar “meio encurralada”, pois ainda que eu tenha de cumprir à risca todo material da apostila, acho que ela me dá um direcionamento sobre dos conteúdos que terei de ministrar no dia a dia, aula a aula. Mas, não elimino o fato, nem mesmo a necessidade, de “ter e poder” exercitar outras possibilidades de conteúdos àquela aula dada. Isso seria, para mim, como um “exercício de fuga ao sistema”, isto é, à franquia que elabora estes materiais apostilados. Nesse caso, teria liberdade e autonomia de abordar outros e diferentes conteúdos que pudessem somar à aprendizagem de meu aluno, mesmo sabendo que o material já vem com conteúdos pré-elaborados (Docente E).

Quase sempre, ao chegar à aula, me sinto “sufocado”, uma vez que gostaria de não só ter, mas também exercitar minha autonomia enquanto professor. E, além disso, poder e conseguir trazer à sala outros materiais ou mesmo ministrar aulas de forma diferenciada, não sendo nem “cobrado” e nem “policidado” pelo sistema no qual estou integrado (Docente F).

Minha sensação é de “limitação”, simplesmente pelo fato de ser obrigado a atender a uma ordem superior institucional, para só depois, quem sabe, tentar utilizar na sala de aula, com meus alunos, um conteúdo particular, diferenciado àquele imposto pelo material apostilado que tenho de usar. O único ponto positivo que considero é o fato do material ter aulas preparadas, possibilitando que eu tenha mais tempo livre (Docente H).

Essas respostas apontam que os docentes na matéria escolar de língua portuguesa consideram que o material seja um facilitador de suas atividades docentes em sala de aula. Isso evidencia que a oferta dos didáticos-apostilados, cujos conteúdos já vêm definidos por uma empresa educacional que os elabora (rede de franquia), repassados aos professores pela rede municipal, evita que os docentes consumam o pouco tempo que têm organizando e preparando os conteúdos para ministrar em suas futuras aulas.

Tal característica aparece, contudo, mascarada de um valor simbólico, haja vista a necessidade que cada professor tem de trabalhar exaustivamente e dar a maior quantidade de aulas possíveis. Isso corrobora e vai ao encontro das respostas à pergunta sobre a quantidade de aulas que ministravam semanalmente (pergunta 3).

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Nota-se inquestionavelmente nas respostas o quanto o material é impotente por não possibilitar oportunidades de criação e intervenção. Além disso, há a dificuldade nas condições do trabalho docente, visto que as quantidades de aulas semanais são absurdamente exageradas, chegando a alcançar 56 aulas semanais, isto é, uma jornada de 60h semanais, divididas entre os períodos matutino, vespertino e noturno. Isso foi observado, também, nas respostas acerca dos defeitos e qualidades mais relevantes do material apostilado (pergunta 5).

Entretanto, existem algumas ideias que são de senso comum em relação aos cadernos apostilados: a questão do tempo, o exorbitante conteúdo da programação, a grande e exaustiva quantidade de informações das atividades e, sobretudo, a perda da qualidade relacional.

Tal apontamento é considerado como um cenário grave, uma vez que veta, fiscaliza, monitora e captura do professor a autonomia e tenciona sua atividade docente. Todas estas questões ficam evidentemente claras nas respostas a seguir:

Tenho 56 aulas semanais, aulas estas que dou em escolas particulares e escolas públicas. Pontos positivos do material: aulas muito detalhadas e tarefas pontuais referentes a cada uma dessas aulas. Pontos negativos: textos longos demais e pouco interessante para o aluno, além, é claro, do excesso de aula e da programação que além exigente é muito cobrada de mim. Isso me faz sentir tencionado, preso, isto é, pressionado (Docente A).

Dou 20 aulas em escola particular e 36 aulas na escola pública municipal. Pontos positivos: o material apostilado facilita e unifica o trabalho docente, além do que possui preços melhores que os livros didáticos. Pontos negativos: A desproporcional quantidade de conteúdo, bem como o tempo escasso para elaborar informações extras à apostilada. Além disso, noto os alunos passivos diante do material apostilado. É como se o conteúdo já proposto não instigasse neles a curiosidade à pesquisa, à reflexão (Docente B).

Atualmente tenho 42 aulas por semana, divididas entre as escolas particulares e pública municipal. Pontos positivos do material: eu aposto na praticidade, pois o conteúdo está programado, ou seja, como já vem pré-elaborado não exige ainda mais tempo de mim para preparar as aulas. Pontos negativos: Sem dúvida a exigência do tempo, já que tal rigorosidade não me permite administrar outras propostas além daquelas que o material apostilado oferece (Docente C).

Hoje, ministro 36 aulas por semana, trabalhando na rede particular de ensino e a pública municipal. Pontos positivos do material: conteúdos que são selecionados e divididos aula a aula, o que facilita, sobretudo, meu tempo. Pontos negativos: há um exagero no "excesso" das informações, que estão condicionados a um cronograma escolar, cujos conteúdos, além de extenso, são exigentemente cobrados de mim (Docente D).

Tenho 38 aulas semanais. Acredito que o material atende, digamos que, quase totalmente, as necessidades dos alunos com os textos e atividades que lá estão contidos. Essa seja, talvez, a questão "positiva" dos apostilados. Porém, a demasiada quantidade de atividades oferecidas pelo material, me obriga a executar os conteúdos de maneira "superficial" não possibilitando que eu tenha tempo necessário para trazer aos alunos, e oferecer a eles, outros e novos conteúdos contextualizantes, de determinadas aulas, que considero imprescindíveis ao aprendizado (Docente E).

Hoje conto com 40 aulas semanais, ministradas na rede privada e pública. Pontos positivos: os diversos de textos que o material traz, sobretudo e relação aos gêneros textuais, que utilizo com os alunos, nas aulas de produção textual. Pontos negativos do material apostilado: Os exercícios propostos, são, na maioria das vezes, gramaticalmente desconcontextualizados e, devido a isso, os alunos apresentam extrema dificuldade em elaborá-lo (Docente F).

Atualmente tenho 39 aulas semanais, aulas estas que dou em escola da rede pública de ensino, isto é, municipal, e rede particular. Para mim, a principal virtude do material é uniformização do conteúdo. Isso me parece oportuno, pois não causa prejuízo ao aluno que pede transferência para outra escola do município, ou de outro, que trabalhe com o mesmo material apostilado. Além disso, ter em mãos um material com aulas pré-elaboradas não exige que eu elabore um planejamento anual, que poderia, caso eu mesmo elaborasse, conter incoerências. Os pontos negativos que considero mais relevantes que considero são: a contínua e exaustiva preocupação dos professores no que diz respeito ao cumprimento da programação da apostila, bem como o limitante e escasso tempo que não nos permite complementar as aulas com material de apoio (Docente G).

Semanalmente tenho 60 aulas, entre colégio público municipal e particular, entre manhã, tarde e noite. Ponto positivo: a sequência lógica das aulas, bem como a organização destas aulas para os alunos, que ao receberem as apostilas, sabem, previamente, quais exercícios e conteúdos são estudados aula a aula. Quanto aos pontos negativos, sinto falta de trazer aos meus alunos materiais que complementariam a aula ministrada naquela semana. E ainda, o pouco e tencionador “tempo” para ministrar o vasto conteúdo que deve ser dado, aula a aula (Docente H).

As relações coma direção escolar e o cumprimento do crónograma letivo

Ainda que o material apostilado seja considerado “uma ferramenta que facilite trabalho do docente”, já que traz as informações que o professor utilizará com os alunos já elaboradas, e também seja considerado como o “ elemento ideal de produtividade”, o que realmente se deseja é o cumprimento de um cronograma, pré-estabelecido no início do ano letivo.

Nesse contexto nos deparamos com termos como receio e temor diante dos possíveis atrasos e “castigos”, ou seja, das advertências, os quais acontecem mediante atitudes de fiscalização e monitoramento por parte da coordenação e direção escolar. Diante destes fatores, os professores também desenvolvem atitudes de reação e resistência. Ainda assim, a programação se cumpre “em termos”, isto é, dentro do prazo estabelecido. Isso se observa no fato de que, em um primeiro momento, todos os docentes afirmaram “sim” à pergunta sobre atender ao que o calendário escolar propõe, mas com ressalvas. Assim se posicionaram os Docentes “R” e “C”:

Sim, executo a programação no prazo certo, ou seja, no tempo que a coordenação exige de mim. Mas, considero uma “proeza” cumprir em tempo hábil a programação, embora, confesso, desenvolvi tal destreza, porque trabalho há muito tempo com os cadernos didáticos apostilados e, portanto, tenho uma certa experiência com o manejo desses materiais (Docente R).

Sim, eu cumpro a programação no tempo adequado e exigido. Como já trabalho há anos com material apostilado, não só na rede pública de ensino, como também na municipal, adquiri muita experiência e me mantenho em dia com o cronograma. Sei que, dessa forma, vou evitar constrangimentos e problemas futuros com a coordenação da escola (Docente C).

Tais respostas, contudo, são envolvidas pela consciência que esses docentes têm por trabalhar há muito tempo com o perfil do material didático apostilado, isto é, a grande experiência em lidar não só com o material, mas também com seus conteúdos na rede pública de ensino – “Digladiar-se” e “po-

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

liciar-se” tal como aponta o Docente “E”. Nesse caso, é curioso notar que o professor se utiliza de uma figura de linguagem, no caso uma metáfora, para referir-se ao campo semântico de “guerra”.

A programação dos conteúdos é, sem dúvidas, rigorosamente exigente. A abordagem dos conteúdos apostilados, por ser demasiadamente conteudística me “sufoca”, pois tenho que me “digladar” sempre contra o tempo. Sou constantemente policiado pelas exigências do conteúdo, que são elaborados e propostos de maneira não tão eficaz ao aluno (Docente E).

Apesar dessas situações limitantes impostas pela programação pré-estabelecida nos materiais didáticos apostilados, é imprescindível notar, nas respostas, que os docentes exercitam “estratégias de fuga”, isto é, criam, invejam, e reinventam “maneiras” de adicionar às aulas outras informações relevantes, educativas, criativas e didáticas que vão além das apostilas.

Além disso, enxergam novas possibilidades de trabalharem com outros conteúdos, apesar de serem conscientes de que suas funções, ou seja, suas atividades em sala de aula como professor são monitoradas, fiscalizadas e, por que não dizer, “domesticadas”, isto é, “condicionadas” pelo sistema apostilado de ensino, tal como apontam as seguintes respostas:

Sem dúvida, é quase inexistente a oportunidade de levarmos à sala de aula, aos alunos, outros conteúdos que não sejam aqueles contemplados pela apostila. Entretanto, quando consigo trazer e adicionar algo diferenciado, faço consciente de que o material extra esteja contextualizado ao conteúdo da apostila. No que diz respeito ao programa estabelecido pela escola e pelos cadernos apostilados eu executo. E quanto à programação pré-determinada dos cadernos apostilados, sim, considero de extrema exigência e rigidez, sobretudo porque não me possibilita ir além, ou seja, diversificar (Docente A).

Sim, a possibilidade de incorporação existe, tais como textos, filmes e músicas que, na medida do possível, eu utilizo. Tais aparatos promovem a leitura crítica em complementação à apostila. Porém, ressalto que o uso extra deste material é muito restrito e que antes de utilizá-los, preciso ter o consentimento prévio não só da coordenadora, mas também da diretora. Quanto à programação a considero exigente sim, em especial em detrimento tempo estabelecido. Sim, há exigências produzidas pelo material que me tenciona a prática pedagógica. Uma delas trata-se do fato deste material apostilado não permitir que o educando construa o seu conhecimento, uma vez que oferece fórmulas prontas. Além do que, observo o aluno passivo diante à apostila (Docente B).

Nas aulas, a possibilidade de trabalhar um material extra é rara, em relação ao pouco tempo e a quantidade de informações. Quando posso inferir, o faço trazendo textos informativos e letras de músicas, mas sempre com verificação e autorização prévia da coordenação. Sim, eu considero exigente a programação, pois trazem de uma maneira muito extensa os exercícios aos alunos. Além da abrangência das atividades, observo que as aulas pré-estabelecidas possuem um conteúdo engessado, cujas informações, apenas exploram a memorização e a reprodução dos conceitos mencionados (Docente C).

Até hoje sempre consegui cumprir a meta da escola e atendo ao cumprimento todas as aulas e conteúdos que o caderno apostilado propõem. Acho exigente a programação, pois como já disse não abre tantos espaços para o docente desenvolver “aulas práticas”, já que o tempo que temos para cumprir com os cadernos apostilados é muito curto. Assim, considero que aquilo que mais tenciona minha prática pedagógica é a limitação do tempo (Docente D).

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Procuro cumprir, embora às vezes me sinta pressionada, pois ao analisar o número de aulas com a quantidade dos conteúdos, os espaços de interatividade se tornam mais “justos” ou seja “apertados” (Docente E).

A meu ver quando se trabalha “apostilado” fica muito difícil em relação ao conteúdo, utilizar material extra-apostila, principalmente quando o aluno sabe que a instituição leva em consideração na avaliação apenas o que a apostila já traz. É o mesmo o que acontece em concursos públicos em que o candidato só estudará “aquela apostila”, em especial se a aprovação estiver atrelada apenas a ela. Sim, eu cumpro a programação exigida em razão das avaliações que serão propostas aos alunos a partir delas. Considero exigente a programação apostilada, uma vez que toda ela está vinculada à avaliação, no caso da escola, ao Saesp e Prova Brasil. Enfim, pior que seja o material, o professor especialista, redobra o seu conhecimento dos assuntos para que a todo o momento possa ensinar ao aluno aquilo que o material não contempla (Docente H).

Todas essas respostas mostram que, embora haja uma situação disciplinadora e restritiva para cada um dos docentes, a maioria afirmou que é possível trazer às suas aulas outros conteúdos de materiais didáticos que vão além daqueles pré-estabelecidos e sugeridos pelos cadernos apostilados.

Fica evidente, porém, a ressalva de que só podem fazê-lo, quando tais “conteúdos extras” são verificados pela direção e coordenação e aprovados para a utilização nas respectivas turmas de cada professor. As respostas também deixam claro que, se há a utilização de outros materiais, isso se dá a fim de que se ocupem as “brechas”, “lacunas” e “fissuras” que o material não contempla.

Tal afirmação se justifica, pois fica pressuposto que o professor se mantenha “em dia” com a programação, façanha que, de acordo com alguns docentes, se conquista arduamente ao longo dos anos, ao se trabalhar com o material apostilado pré-elaborado, nas escolas municipais que adotam os cadernos didáticos apostilados, onde esses profissionais da educação, ou seja, professores trabalham.

Compreensão das limitações e possibilidades da prática pedagógica escolar

Quanto ao tempo de trabalho, as respostas variam de três a quinze anos de atividade docente entre a rede municipal pública e a rede particular de ensino, sendo que em ambas se adotam materiais apostilados. Apenas o Docente “D”, revela lecionar na rede pública desde 2012, o que se dá, possivelmente, por ser recém-formado.

Dou aulas na rede pública municipal de ensino desde fevereiro de 2012 (Docente D).

No entanto, o comentário do “Docente D” evidencia que, apesar de ter concluído uma pós-graduação em uma universidade pública, a formação que possui na graduação vem de uma faculdade particular, assim como no caso dos outros sete professores.

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Tenho formação em Letras com habilitação em Português e Inglês. Minha graduação foi em Universidade Particular e tenho pós-graduação (especialização), pela UNESP em Araraquara-SP (Docente D).

Ministro aulas na rede pública de ensino há oito anos. Tenho licenciatura em Letras pela Puccamp (Docente G).

Dou aulas na rede pública de ensino há oito anos. Sou formado em Letras - Faculdade Particular (Docente C).

Leciono na rede pública de ensino há quatro anos. Graduei-me, primeiramente em Letras, com habilitação plena em Português/Inglês e, posteriormente, em Pedagogia. Ambas graduações foram realizadas em Instituições de ensino particular (Docente F).

Atuo na rede pública de ensino há cinco anos. Cursei Letras em Instituição Particular (Docente E).

Leciono faz sete anos, apenas em escolas públicas municipais. Minha graduação foi concluída em Instituição particular (Docente F).

Trabalho na rede pública de ensino há oito anos. Cursei Letras pela PUC - Instituição Particular (Docente H).

Em detrimento deste panorama educacional, das limitações e tensões a que os docentes estão sujeitos ao trabalhar nas escolas públicas municipais que optaram por adotar os materiais didáticos apostilados, é relevante apontar que os professores avaliados percebem sua atividade pedagógica, ou seja, se reconhecem como docentes. Isso pode ser notado nas respostas às perguntas 10, 11 e 12:

Imagino ser possível compreender minha atividade pedagógica a partir do momento que eu tenha criatividade e paciência. O material apostilado adotado pela secretaria municipal de ensino possui, sim, suas qualidades e posso explorar isso. Minhas sugestão é que os alunos pudessem trabalhar em dupla e não apenas individualmente, como propõem o material apostilado. Que as aulas pudessem ser remanejadas em dois momentos distintos: explicação com orientação do professor e atividade dos alunos. E algo ainda mais importante: que o material fosse mais atualizado e houvesse menos aulas para que nós, professores, trouxéssemos novas abordagens para complementar os cadernos apostilados, descentralizando os conteúdos fechados e mecanizados de tais apostilados (Docente A).

Quando o professor tem condição de ir além do conteúdo apostilado e seu saber e conhecer está acima daquele conteúdo pré-estabelecido, acredito que seja possível que sua atividade, enquanto docente, se dê aí. O professor é muito mais importe e muito melhor que qualquer apostilado. É material humano, é quem executa os conteúdos e faz o material engrenar, ou seja, seja funcionar de fato. Eu, particularmente, noto que a maior exigência em relação aos didáticos apostilados seja, sim, a obrigatoriedade de cumprir os conteúdos do caderno no tempo estabelecido pela escola. Em relação ao material apostilado utilizado eu sugeriria ao seguimento educacional, ou seja, a empresa franqueada que o elabora, que oportunizasse ao educador autonomia para executar aqueles conteúdos pré-elaborados aula a aula. E que compusessem conteúdos, cujo tempo de execução fosse determinado sem que nos pressionasse para concluí-lo exatamente no tempo que eles determinam (Docente B).

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

Sim, além da absurda quantidade de atividades, percebo que as aulas pré-estabelecidas dos cadernos apostilados têm um conteúdo mecanizado, já que as informações, somente primam a memorização e a reprodução dos conceitos a serem ministrados. Eu penso que seja possível compreender minha atividade docente a partir do material, uma vez que mesmo sufocada por ele, ainda há a relação de ensino-aprendizagem, entre mim e meus alunos. O que mais tenciona, ou seja, atrapalham minhas práticas em sala de aula, é a falta e oportunidade e possibilidade, quase sempre, de trabalhar com meu alunos outras atividades. Sugeriria o uso textos do universo reflexivos e filosóficos, gêneros textuais que o material não utiliza. Tenho certeza de que isso possibilitaria aulas não só menos mecânicas, como também contribuiria a fim de que nosso aluno pensasse criticamente e, desse forma, suas dúvidas seriam respondidas de maneira pontual e esclarecedora (Docente C).

Minhas relação pedagógicas com os alunos tem se tornado cada vez mais “refinadas” e penso que trabalhar com o material apostilado na rede pública de ensino, ainda que em condições de muita pressão, é o que tem ajudado nesse exercício professoral. Em minha opinião, o pequeno espaço de tempo que a programação impõem, ainda seja o fator limitante de meu trabalho como docente, pois noto que meus alunos não retém o conteúdo, todos juntos, em uma mesma sintonia. Proporia à rede que elaborassem aulas extra apostila, sobretudo aquelas que os cadernos não contemplam, ou melhor ainda, que eu pudesse levar tais conteúdos sem cobrança ou fiscalização do direção e coordenação e que, além disso, houvesse um tempo maior a fim de que as aulas pudessem ser ministradas sem atropelo (Docente D).

Minhas relações pedagógicas seguem amadurecendo à medida que uma programação “pré-estabelecida” possibilita alguns espaços de criação na sala de aula, ainda que breves, autoritários e punitivos. Penso que é neste “jogo” tenso das relações nos espaços institucionais e na sala de aula que me percebo como docente. Outro detalhe lamentável é, sem sombras de dúvidas o tempo reduzido para dar conta de todo conteúdo cobrado no cadernos apostilados. Eu se pudesse opinar e ser atendida sugeriria à franquia educacional que cria e repassa tais materiais aos municípios a elaboração de conteúdos que possibilitassem uma aprendizagem não mecânica e, sobretudo, que houvesse interação. Um grande começo seria ouvir os professores (Docente E).

Sim, pois ainda que percebo no material apostilado, um conjunto de imposições, pedagogicamente limitantes, e pré-estabelecidas, noto que todas essas tensões exercitam minha atividade prática docente à medida que vou aprendendo a lidar com o material que tenho em mãos. Porém, aquilo que mais me chateia é a pressão que tenho de passar, devido ao pouco tempo, para cumprir os cadernos apostilados. Me pergunto: Será que alguma vez seria ouvido em relação a isso? (Docente F).

Sim, creio ser possível compreender minha atividade docente usando o material apostilado, pois ainda que os conteúdos sejam “engessados”, considero boa parte dos exercícios pelo menos adequados ao aprendizado. Para mim o cumprimento da programação é uma preocupação que me persegue o tempo todo, porém, depois de certo tempo de tanto sermos pressionados e cobrados, nos encaixamos ao ritmo. Meu lema é: “sempre que possível substituir e complementar os conteúdos a partir de material extra-apostila”. Isso é claro, se direção e a coordenação aprovar antes (Docente G).

O fato é que todo professor é um pesquisador do saber, indiferentemente dos espaços onde transitar. Isso pode ser a distância, presencial, apostilado, TV, rádio etc. O professor com excelente formação, achará, esteja onde estiver, uma maneira eficaz de alcançar seu aluno. Penso que todo indivíduo é capaz de se relacionar e aprender, sempre interagindo. O professor, nos espaços onde transitar, quer seja na pior rede de franquia escolar, tem capacidade, sim, de adaptar-se ao ambiente, ao tempo e ao espaço. Para isso é necessário que, primeiramente, deseje ser assertivo e seguir aos princípios e por que não as regras, muitas vezes já pré-estabelecidas e impostas. Minha sugestão às empresas educacionais que elaboram, divulga e distribuem materiais didáticos apostilados às escolas nas redes públicas e particulares: primeiro, que desvinculassem uma parte da avaliação das atividades e conteúdos da apostila e transpusessem outra parte a projetos diversificados. Isso permitiria uma eficaz flexibilização à maneira de ensinar e aprender e, além do mais, facultaria, isto é, facilitaria ao professo desenvolver metodologias particulares e revestidas de sentido (Docente H).

Em relação ao questionamento sobre as possíveis propostas à empresa do segmento educacional – que elabora, distribui e divulga o pacote de materiais didáticos apostilados às secretarias de educação de ensino nos municípios – que poderiam tornar viável a atividade pedagógica em sala de aula, nota-se que algumas respostas, como a do Docente “G” e do Docente “F”, seguem ligadas à importância de se ter uma direção que os ouvissem.

Se pudesse opinar, sugeriria à direção e à coordenação, e antes de tudo à secretaria de educação, que compra os didáticos-apostilados, que os conteúdos pudessem ser flexibilizados, já que isso é condição mínima e necessárias ao aprimoramento da aprendizagem. Além do mais, que as necessidades dos alunos fossem atendidas, e, sobretudo as dos docentes, já que ele é o condutor capacitado dos conteúdos ministrados em sala de aula. E é claro, contar como uma direção mais flexível, que pudesse nos dar ouvidos (Docente G).

Bom seria se houvesse um coordenador pedagógico competente na unidade, com quem eu pudesse expor as minhas tensões de ter que trabalhar com esse material. Penso que nos entenderia e isso possibilitaria a criação de um canal de apoio, em especial em relação ao uso de outros materiais além-apostila sem burocracia, vigilância, controle e punição. E ainda: termos literal exercício de autonomia a fim de escolhermos quais aulas queremos ou não selecionar do material apostilado (Docente F).

Considerações finais

Na interação cotidiana, a relação material didático e profissional docente se figura enquanto relações de poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas, regida em nome dos órgãos administrativos do sistema.

Tal poder funciona como um escudo e justificativa para o exercício do poder simbólico pelos dirigentes da instituição: os atores (professores) se submetem às ordens e exigências de superiores que as impõem enquanto “representantes” dos órgãos oficiais, os verdadeiros impositores.

Associar o poder simbólico ao poder formal e impessoal das organizações burocráticas pode parecer, à primeira vista, uma tarefa impossível. No entanto, foi esta a realidade observada nas escolas analisadas, nas relações do dia a dia: os atores (professores) interagem sob o comando de um material curricular apostilado “pré-programado”, cujos apontamentos se figuram num poder simbólico reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos.

Existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos pré-estabelecidos, que norteiam as ações e interações dos professores dentro da instituição. Desde o momento em que entram na escola até a hora da saída, são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, às quais acatam em sinal de convivência com a ordem estabelecida.

Nessa relação hierárquica é exercido o poder impessoal, balizado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. A ordem procede de cima e todos

os atores envolvidos estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos (matriz), independente das unidades (escolas) em que mantenham vínculo empregatício.

Dessa forma, o professor se encontra submetido ao poder e à vontade do material apostilado pré-estabelecido, uma vez que tal material trata-se da materialização da franquia. O material, por sua vez, representa um sistema de ensino que possui uma carga de poder, tanto própria escola e seu nome e dos autores do material, quanto das teorias científicas que as sustentam e as legitimam.

Nesse sentido, é importante ressaltar o argumento básico elaborado por Norbert Elias (1994a) de que há diferentes fontes de poder⁶ – a política, econômico, de conhecimento, dentre outras – e que estas se expressam de variadas formas. O poder é resultado das relações e, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como algo qualquer, mas é relacional e faz parte das interações humanas. Segundo Elias,

o poder tem a ver com o fato que existem grupos ou indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros (ELIAS, 1994b, p. 53).

É importante considerar que ao se referir ao poder em suas mais variáveis fontes (político, econômico, do conhecimento, e outros), Elias (1994b) também se refere a ele a partir de suas variadas formas. Isso se dá porque o monopólio dos diferentes núcleos de poder é que permite ao Estado se manter com um elevado potencial de poder.

Entretanto, considera Elias (1994b) que o monopólio desses fatores depende do monopólio do conhecimento como elemento que marca a emergência de um grupo de classes subalternas por meio das lutas pelo direito à educação, por exemplo. Todavia, o sentido do processo de monopolização que entende o poder de decisão como presente apenas nas mãos de um número cada vez menor de indivíduos, perde a ideia de um processo em relação com a longa duração. Para Elias (1986), não significa dizer que um número cada vez menor de pessoas se torna livre e, mais e mais pessoas se tornam não livres. Mas sim que,

se o movimento é considerado como um todo, podemos reconhecer sem dificuldades que – pelo menos em sociedade altamente diferenciadas – em certo estágio do processo a dependência passa por uma mudança qualitativa peculiar. Quanto mais pessoas são tomadas dependentes pelo mecanismo monopolista, maior se torna o poder dependentes, não apenas individual, mas também coletivamente, em relação a um ou mais monopólios (ELIAS, 1986, p. 100).

Assim, podemos destacar que a interdependência entre as classes sociais e os indivíduos dá margem a uma maior divisão de funções e à criação de instituições mais sólidas e, cedo ou tarde, força o poder monopolista à relação de dependência funcional diante de grupos com menor elemento de poder.

⁶ As referências sobre o poder que abordo neste capítulo acerca dos conceitos de Norbert Elias são frutos de entrevista por ele concedida a Peter Lucas e publicada com o título "Conocimiento y Poder" e à obra "Os Estabelecidos e os Outsiders", escrito em parceria com J. Scotson.

Será que poderíamos pensar que a busca deste equilíbrio de poder, para Elias, se configura como motor propulsor de todas as relações humanas? Em *Introdução à Sociologia* (1986, p. 87-112) isso aparece justamente quando trata dos “modelos de jogos” para pensar as relações sociais. Assim, afirma Elias que,

O equilíbrio do poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os Estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas (ELIAS, 1986, p. 80).

Sendo assim, o poder é, de acordo com Elias (1986), fruto da interdependência, um atributo das relações. A proporção da função que uma pessoa desempenha em relação a outra, ou um grupo em relação a outro, é a base em que se constrói o “equilíbrio de poder”. Foi esse sentido de um poder inter-relacional que permitiu a Elias observar como variam as relações que se estabelecem entre uns grupos e outros, entre uns indivíduos e outros. Também tornou possível entender como variam as influências mútuas entre os grupos sociais em cada momento histórico e em amplos períodos (ELIAS, 1994a, p. 30).

Foi também esse aspecto que o permitiu entender o papel inter-relacional do Rei e sua corte na análise que fez da sociedade francesa em *A Sociedade de Corte* (ELIAS, 2001), bem como o papel do simples indivíduo na teia reticular dos indivíduos em *A Sociedade dos Indivíduos* (ELIAS, 1994b).

Por fim, como aponta Elias, o poder também se gesta na forma do conhecimento. Um novo tipo de conhecimento é também um novo local de poder. O poder potencial das massas está diretamente relacionado com o acesso a níveis mais elevados de educação. Como diria Elias, o “acesso a um conhecimento mais amplo, a maiores e mais compreensivos meios de orientação, incrementa o poder potencial dos grupos humanos” (ELIAS, 1994b, p. 57).

Portanto, muitas das características narradas até aqui ajudam a delimitar qual o real papel desempenhado pelos professores no interior deste quadro, cujo grande astro e centro da dinâmica empresarial, com suas unidades franqueadas ou parceiras municipais, trata-se do material sistematizado apostilado.

Apêndice

Roteiro do questionário aplicado aos professores de língua portuguesa da rede pública municipal de ensino fundamental II

1. Há quanto tempo você atua no magistério na rede pública de ensino?
2. Qual sua formação? Em Instituição pública ou particular?
3. Quantas aulas você ministra por semana?

4. Como você se sente em relação ao trabalho com o material apostilado sistematizado na escola pública municipal? Justifique a resposta.
5. Aponte quais são para você as maiores qualidades e os maiores defeitos deste material didático apostilado.
6. Existe a possibilidade de incorporação nas aulas de algum tipo de material extra - apostila? Quais? De que forma você os utiliza?
7. Você cumpre a programação estabelecida pelas apostilas em tempo hábil? Justifique.
8. Você considera exigente a programação estabelecida pelo conteúdo apostilado? Por quê?
9. Como professor, você observa se há exigências produzidas pelo material apostilado didático que tenciona o saber e o conhecer de sua prática pedagógica? Justifique.
10. Você acha possível entender sua atividade docente a partir das relações pedagógicas, mediadas pelo material apostilado adotado na rede pública municipal de ensino? Justifique.
11. Qual(s) outra(s) exigência(s), em sua opinião, adotada(s) pela padronização de ensino apostilado, tenciona o conhecer e o saber da atividade docente no tempo e no espaço da sala de aula? Justifique.
12. No tocante ao material apostilado utilizado, qual (s) sugestão(s) você proporia ao sistema de ensino, que elabora o material apostilado e o repassa à escola pública municipal onde você atua, para tornar ainda mais viável em sala de aula sua atividade pedagógica? Justifique.

Referências

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letra, 2000.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.
- BOURDIEU. Sur le pouvoir symbolique. **Annales: Economies, sociétés, civilisations**, v. 32, n. 3, 1977, p. 405-411.
- ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ELIAS. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- ELIAS. **Conocimiento y Poder**. Madrid: La Piqueta, 1994a.
- ELIAS. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 19. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- FOUCAULT. **Vigiar e Punir**. 22 Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado

GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro. **Leitura, teoria e prática**, v. 6, n. 9, 1987, p. 3-7.

LANDINI, T. S. Jogos habituais - sobre a noção de habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10. **Anais...** Campinas, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2WDSQFo>. Acesso em 23 dez. 2020.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25.

Crer e saber na educação: antagonismo ou convergência?

Anna Paula Mesquita Fonseca¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo exortar profissionais da área da Educação para a reflexão sobre sua prática. O processo de aprendizagem é tema de inúmeras pesquisas científicas com abordagens psicológicas, neurológicas e metodológicas. Esta, porém, trata-se de uma abordagem filosófica. Como o aluno aprende? Eloquência, boa retórica, argumentação e oratória por parte do professor são suficientes para uma aprendizagem eficaz? Perguntar a si mesmo se o aluno aprendeu ou simplesmente acreditou em suas palavras é o início desta reflexão, que não se esgota neste presente texto. Saber e crer inseridos em aspectos educacionais precisam necessariamente ser antagônicos, ou há possibilidade de aproximação? Acaso não cremos em tudo o que pensamos saber? Acaso a sabedoria não deve se sobrepor ao simples “acreditar”? Ao estudarmos este assunto com pouca dose de reflexão, há o risco de confiarmos abundantemente em nossas palavras dotadas de erudição em detrimento do papel do aluno de acreditar no que lhe é ensinado.

Palavras-chave: Filosofia; Processo de aprendizagem; Filosofia da Educação

To believe and to know in education: antagonism or convergence?

Abstract: The aim of this article is to invite Education professionals to reflect upon their practice. The learning process is often a theme to scientific research with approaches in psychology, neurology, and methodology. This work, however, took a philosophical approach. How does the student learn? Are eloquence, good rhetoric, argumentation, and speech skills enough for the teacher to offer an efficient learning? To ask oneself if the student truly learned or simply believed in the spoken words is the beginning of this reflection, which will not run out in this text. In this sense, we also question if to know and to believe, in educational aspects, must be opposite or if they can converge. Do we not believe in all we know? Shouldn't knowledge override the act of believing? When studying this subject

¹ Professora na Rede Educacional Adventista. Graduada em Pedagogia – Universidade de Taubaté. E-mail: annapaula.franca@outlook.com

with a low dose of reflection we are at risk of trusting abundantly in our scholarly words instead of the student's role to believe in what is taught.

Keywords: Philosophy; Learning process; Philosophy of Education

A principal tarefa do docente é garantir o aprendizado de seus alunos. Logo, é interessante que haja uma reflexão sobre como será alcançado tal objetivo. Deve-se esperar que o aluno apenas creia nas palavras do professor ou deve haver um esforço para que ele saiba o que é ensinado? Se o aluno acredita, não sabe? Ou, para saber, não é necessário acreditar? Seria possível o crer e o saber sentarem juntos na sala de aula, ou para um entrar o outro precisa necessariamente sair?

O objetivo deste artigo é examinar o conceito de crer e saber definido por alguns filósofos, assim como o contexto em que tais definições foram dadas, a fim de responder à principal questão do texto: É possível haver uma conversa harmoniosa entre esses dois temas no aspecto educacional ou são eles essencialmente antagônicos?

Para tanto, o presente trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica dividida em três pontos. Primeiro, a ascensão do saber como razão que o distância do crer; segundo, o crer contrário à razão, ao ser confundido com o conceito de fé; e, por último, o possível diálogo entre crer e saber.

Saber perscrutado como razão

No século 7 a.C. o pensamento mítico ditava a interpretação do mundo. A existência de divindades explicava, em geral, a origem das coisas. A fonte da formação da cultura grega era as narrativas, lendas e histórias propagadas oralmente e que difundiam valores e costumes para a época. Questões a respeito dos fenômenos naturais ou origem do homem, por exemplo, eram explicados por meio do sobrenatural. Não obstante, os mitos também ofereciam uma dose de racionalidade, o que é possível constatar em Homero quando Ulisses tenta enganar os próprios deuses demonstrando uma racionalidade com vantagem em relação até à divindade. Conforme narra Goergem (2008, p. 25) "as divindades da natureza são enganadas pelo astuto Ulisses, que arma estratégias nos moldes de um sacrifício de veneração, os quais, na verdade, são planejados racionalmente". Trata-se então da raiz da filosofia mesmo vinculada ao mito.

Para Silva (2016) essa filosofia pré-socrática acaba colaborando com o declínio do pensamento mítico. Quando o mito não mais esgota as questões humanas e tranquiliza a necessidade de respostas do homem, a racionalidade conquista espaço. Nesse contexto, a origem e fundamento da natureza deveriam ser plausíveis à compreensão humana, e a explicação do propósito do homem seria admitida por meio de uma investigação na qual a fantasia daria lugar à razão.

Sócrates (470 a.C. a 399 a.C.) acentua essa busca e o uso da razão para alcançar respostas. Filho de um escultor e uma parteira, defensor de conceitos como isonomia e isegoria que revolucionaram a

areté da época, atribuía a todos a capacidade de chegar à razão, não buscando opiniões pessoais, mas o saber. O filósofo ateniense exortava e indagava as pessoas pelo diálogo, questionava seus supostos conhecimentos sem dar respostas prontas, e buscava a verdade que fosse passível de raciocínio. O objetivo desse método socrático de refutar o que até então as pessoas concebiam como certeza era encontrar ciência, definições universais e necessárias para as coisas. Como relata Platão, ao fazer isso Sócrates não queria apenas ter uma simples conversa,

Mas dialogar de modo a fazê-las tentar justificar os conhecimentos, as virtudes ou as habilidades que lhes eram atribuídos. Com esse objetivo inicial, levava o interlocutor a emitir opiniões referentes à sua própria especialidade. [...] Colocados à prova, muitos supostos talentos e muitas reputações de sapiência revelavam-se infundados e muitas ideias vigentes e consagradas pela tradição manifestavam seu caráter preconceituoso e sua condição de meros hábitos mentais ou simples construções verbais sem base racional (PLATÃO, 1972, p. 9).

Discípulo de Sócrates, Platão (427 a.C. a 347 a.C.) prossegue com a racionalidade, desenvolvendo a teoria das ideias. Ele defendia a existência de um mundo inteligível e um mundo sensível, de maneira a valorizar o inteligível, pois representava estabilidade, onde as ideias eram dadas pela razão e conhecimento verdadeiro. Já o sensível simbolizava todas as coisas captáveis pelos sentidos. Platão (1987, p. 319) elucida essa dicotomia da alma escrevendo sobre a ideia do Bem. “No mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível é ela a senhora da verdade e da inteligência”. Para o autor, o objeto do mundo inteligível, chamado também de mundo das ideias, era a intuição intelectual e o raciocínio dedutivo.

Outros filósofos antigos deixaram sua contribuição para a expansão da filosofia e o alcance da razão. Entretanto, não foi só na antiguidade que a busca pela razão foi necessária. Historicamente, já no século 17, o movimento cultural, econômico e político denominado Renascimento era provido de uma atmosfera intelectual que ansiava por respostas científicas, uma vez que crer em autoridades como a Bíblia e a Igreja já não mais calavam as perguntas dos questionadores da época.

Tudo é sacudido ou destruído: a unidade política, religiosa e espiritual da Europa, [...] a autoridade da Bíblia posta em confronto com os dados das novas descobertas científicas. [...] Se o homem europeu descobre que há ideias bem diversas das que vinham docilmente aceitando como únicas verdadeiras, e se passa a saber que há outros povos vivendo segundo padrões bem diferentes daqueles que lhe pareciam os únicos legítimos, é natural que se espraie uma vaga de descrença e de dúvida (DESCARTES, 1983, p. VIII).

Conforme afirma o autor acima citado, a crença cega em autoridades deu espaço a dúvidas e questionamentos devido a uma série de fatores históricos paralelos. A busca pelo conhecimento e pela razão tomou o lugar do que foi “docilmente” aceito por alguns homens. A dúvida, nesse contexto, é o combustível para o caminho da razão.

Para Locke (1999, p. 929) razão é “a faculdade do homem pela qual se supõe que ele se distingue dos animais e os ultrapassa em muito”. Em outras palavras, o autor eleva a função da racionalidade de explicar o homem, fenômenos naturais ou romper com o dogmatismo e autoridade da Bíblia e da Igreja, para a essência da humanidade do homem. Sem ela, segundo Locke, supõe-se que o homem seria igual a outro animal.

Crer elucidado como certeza contrária à razão

Etimologicamente, crer é um verbo cujo significado é tomar por verdadeiro ou acreditar em algo ou alguém. No âmbito da educação, pode ser defendido como antônimo de sabedoria, razão ou conhecimento. Nesse sentido, Locke (1999, p. 932) levanta uma importante questão educacional referente ao aprendizado dos alunos que apenas “supõem que assim seja por ter uma fé implícita em seus professores e uma confiança nessas formas de argumentação. Mas tudo isto é apenas crer, e não estar certo.”

O autor diferencia objetivamente o crer do “estar certo” tornando-os antagônicos e questiona se o trabalho docente está fundamentado na razão ou no crer. Incide ao professor duas opções: levar o aluno à razão ou fazê-lo acreditar em suas argumentações. Ao considerarmos essa última, o professor teria somente a necessidade de uma boa retórica, que significa para Platão (1987) persuadir com a disputa de argumento, na qual não há um esforço para atingir a razão.

Nessa perspectiva, o crer torna-se prejudicial à racionalidade. Ao crermos cegamente no que nos é apresentado, impossibilitamos nossa capacidade racional, como explana Descartes (1983, p. 33): “Aprendi a não crer demasiado firmemente em nada do que me fora inculcado, [...] livre-me de muitos erros que podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão”.

Além disso, o crer seria também pessoal. Segundo Aquino (1999, p. 114) “para estarem seguros da vossa certeza, a qual sem erro reside em vocês, consulte a vossa certeza”. Ao declarar que a certeza reside em nós, o autor a caracteriza como individual e subjetiva. Logo, não há espaço para a razão que busca universalidade, uma vez que, a certeza de um pode não ser a do outro.

Locke (1999, p. 911) qualifica o crer como sinônimo de opinião e assentimento que obtemos por permitirmos ser persuadidos. Nas palavras do autor: “é o admitir ou receber qualquer proposição como verdadeira, em vista de argumentos ou provas que permitem persuadir-nos a recebê-la como verdadeiro sem o certo conhecimento de que o seja”.

Vale ressaltar que o crer como fé na revelação bíblica, era comum para alguns autores que, a despeito de buscarem a razão, reconheciam a Deus como autoridade, o que contribuía para distanciar o crer do saber. Escrevendo sobre Deus, Descartes (1983, p. 32) declara que “as verdades que para lá conduzem estão acima da nossa inteligência, não ousaria submetê-las à fraqueza de meus raciocínios”. Logo, trata-se de conceitos antagônicos: ou creio, ou sei. Pois, por maior esforço que haja para saber racionalmente, algumas verdades eram passíveis de serem cridas apenas, e não conhecidas.

Crer dialogando com o saber

A indagação do método socrático faz uso da ironia e da maiêutica, cuja finalidade é chegar ao estado de aporia para só então aprender. Apenas quando a pessoa estava sem saída para as questões que Sócrates levantava, iniciava-se a aprendizagem. O filósofo defendia a ideia de que a pessoa deveria se despir de tudo o que acreditava saber,

Mas o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora, porém, já julga estar em aporia, e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe (PLATÃO, 2007, p. 59).

Segundo Sócrates, o crer está intimamente ligado com o saber: acreditamos naquilo que conhecemos ou julgamos conhecer, de modo que ele se esforçava para que as pessoas desacreditassem em seus conhecimentos e, despiendo-se do que julgavam saber, conseguissem adquirir, buscar e crer em novos conhecimentos.

Para Descartes (1983), precisamos de uma razão para acreditar, pois, se acreditássemos sem nenhuma razão, estaríamos enamorados de nossas próprias fantasias. Dessa forma, há um exercício independente da razão que dialoga com o crer, e não o exclui. Seguindo esse mesmo raciocínio, Santo Agostinho (1980, p. 395) ao declarar “creio em tudo o que entendo, mas nem tudo o que creio também entendo”, explica a ideia de que cremos em tudo o que entendemos como conhecimento, mas quando cremos em algo sem o entendimento, exercemos a fé, que é o crer independente da razão. Logo, o crer não é sinônimo de fé.

Aquino (1999, p. 111) explica que a certeza é essencial para o que sabemos ser verdade, certo, errado, bom ou ruim: “A questão da certeza é a questão capital da vida e da ciência da humanidade. Se não há nada de certo, não há verdade; não há bem nem mal: não há ciência, nem religião, nem filosofia, nem coesão social”. Assim, a certeza nos habilita a conhecer o que sabemos sobre as ciências, biologia, história, física, matemática e as demais áreas do conhecimento.

Considerações Finais

Historicamente, houve um esforço na busca e uso da razão para confrontar a autoridade da Bíblia, respostas infundadas ou sem reflexão e, até mesmo, conhecimentos antes aceitos. O anseio pelo saber descartava a ideia do crer, pois este já não se fazia suficiente, uma vez que o saber era sinônimo de razão.

Essa diferença se intensificou com o passar do tempo ao ponto de classificarmos o saber e o crer como antagônicos, pelo fato, por exemplo, da impossibilidade de comprovar-se algo cientificamente fazendo uso do crer. Não podemos defender uma tese fundamentada no que cremos. Logo, o crer perde a relevância nas relações educacionais que objetivam o saber e conhecimento. Vale ressaltar que, conforme explicitado ao longo deste trabalho, o crer pode ser confundido com a fé, entretanto, não

são sinônimos, uma vez que crer precede uma razão e, sem ela, encontramos a fé. Assim, a discussão em questão é sobre o crer que necessita de uma razão para acontecer.

Outro ponto que auxiliou no distanciamento entre o crer e o saber, foi a ideia de crer como certeza individual. A razão deve ser buscada como conhecimento verdadeiro e universal, não havendo espaço para o subjetivo. Esses dois conceitos, porém, não são antagônicos conforme julgamos com pouca dose de reflexão. Eles podem ser dialogados no âmbito educacional.

Nossos conhecimentos precisam ser acreditados por nós. Se não fosse assim, chamaríamos de conhecimento os nomes dos objetos, a sequência numérica, a lógica matemática e a própria alfabetização se não acreditássemos neles como tal? Sabemos como é a cor amarela e seu nome porque acreditamos ser assim. Chamamos de quatro o sucessor do três porque acreditamos ser assim. Acreditamos em autores, teorias, nomenclaturas e fórmulas. Acreditamos em todos os nossos conhecimentos, inclusive os subjetivos como a definição de família, amor e amizade que, para serem conhecidos, precisam ser acreditados como tal.

Por mais racional que seja o professor, seu método, estratégia e didática, o aluno precisa acreditar no que está sendo falado. Sendo assim, não há necessidade de contrapor os conceitos de aprender e acreditar. Não é errado o aluno acreditar em seu professor. Pelo contrário, ele precisa acreditar no professor e em suas palavras para então alcançar o saber. Se assim não fosse, seríamos incapazes de aprender, independente de qual fosse a fonte de conhecimento.

Dessa forma, o crer e o saber precisam andar associados na caminhada docente e o professor deve levar isso em consideração no planejamento de suas aulas para o sucesso do seu objetivo de ensinar e fazer o aluno chegar ao conhecimento. Um não pode excluir o outro. Mas, mesmo sabendo da importância do crer, questiona-se se ele é suficiente. O professor precisaria ir além de suas palavras para alcançar o aprendizado?

Sendo este um assunto que não se esgota no presente texto, é importante levantar a reflexão sobre o que consideramos ser educação e como ela ocorre. Compreender o aluno como um sujeito subjetivo, que tem a opção de acreditar ou não em suas palavras, deve fazer o professor buscar mais do que uma boa retórica para desenvolver suas aulas.

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**: De Magistro. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

AQUINO, S. T. **Verdade e Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso do método**: Meditações, objeções e respostas; As paixões da alma; cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GEORGEN, P. De Homero e Hesíodo ou das origens da filosofia e da educação. In: SILVEIRA, R. J. T. e GOTO, R. (Org.) **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. São Paulo: Loyola, 2008.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, v. 1.

LOCKE. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, v. 2.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**: Os pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1972.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

PLATÃO. **Mênon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVA, O. A. R. Safo de Lesbos: a experiência filosófica na poesia. In PACHECO, J. (Org.). **Filósofas**: a presença das mulheres na filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

Damião de Almeida Manuel¹

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos da trajetória histórica dos primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação na Província de Malanje durante o período de 2011 a 2016. O ano de 2011 foi um marco para a província de Malanje, ao desenvolver uma cultura acadêmica, com a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação. Já o ano de 2016 marca o atendimento à demanda de um quadro docente a nível superior, como resultado da formatura das primeiras turmas desses cursos. Trata-se de uma pesquisa histórica quanto à abordagem, e documental quanto às fontes. O corpus documental foi constituído por 87 fontes, sendo 26 delas documentos de carácter normativo: decretos oficiais sobre a trajetória de criação e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação até sua adequação à Escola Superior Politécnica de Malanje (ESPM), artigos de jornais oficiais, dissertações de mestrado, bibliografia sobre aspectos e/ou processos desses cursos. Como resultados parciais obtidos mediante a análise desses documentos normativos, portanto de carácter oficial, é possível afirmar que foi necessário que a coordenação dos primeiros cursos superiores de Ciências da Educação, criasse estratégias e discursos, que circularam por meio desses documentos, para incentivar professores na integração destes à escola superior. Dentre estes professores estavam alguns naturais de Malanje e outros conhecidos amigos da província, sendo que a maioria deles se encontrava na capital do país e foram convidados a regressar e aceitar o desafio de contribuir para o desenvolvimento dos primeiros cursos de Ciências da Educação na província.

Palavras-chave: História das Instituições Educativas; Cursos de Ciências da Educação; Malanje

¹ Licenciado em Ciências da Educação no curso de Pedagogia na variante gestão e inspeção escolar, pela Escola Superior Politécnica de Malanje (2016). Lecionou a disciplina de informática no Ensino Médio na escola técnica de Saúde Jardim do Éden (2018). Frequentando o mestrado na Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita e Filho" na Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília no curso de Ciências da Educação (2020-2021), possui formação técnica em informática no âmbito do projeto FOAR entre a Universidade Lueji A'Nkonde de Angola e a Universidade Nacional de Quilmes da Argentina (2015).

The creation of the first graduation courses in education sciences in the province of Malanje, Angola: a history through normative documents

Abstract: This article aims to present some aspects of the first Education Science courses in the Malanje province from 2011 to 2016. The year of 2011 was a landmark in the development of academic culture in Malanje province due to the creation of the first courses in Education Science. On the other hand, year 2016 marked the meeting of the needs of University teacher staff in Malanje as a result of the first class' graduation. This work is a historical research in its approach and a documental research in regard to its resources. The documental corpus was constituted of 87 resources, of which 26 were normative, such as: official decrees about the creation and development trajectory from bachelor courses in Education Science to the Escola Superior Politécnica de Malanje (ESPM). Other resources, like official newspaper articles, master degree thesis, and bibliography about aspects or processes of these courses were also used. Through the partial results obtained during the analysis of these normative documents it is possible to affirm that the coordinators of the first bachelor courses in Education Science had to create strategies and advertisements which circulated in these documents to motivate teachers to associate with the new Education school. Those teachers were native from Malanje or friends to the province who had mostly moved to the capital and were invited to return and accept the challenge of developing the first bachelor courses in Education Science in the province.

Keywords: History of Educational Institutions; Education Science Courses; Malanje

Neste artigo apresentamos resultados das investigações sobre a história da criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação na província de Malanje-Angola, "lugar" (DE CERTEAU, 1979, p. 2) em que pudemos vivenciar o cotidiano de uma instituição educativa em toda a sua diversidade de sujeitos, saberes e relações que o constituem.

Para a realização desta pesquisa identificamos que não havia registros detalhados, mas apenas alguns documentos básicos da época, além de artigos de jornais e páginas na web. Vislumbramos, assim, uma lacuna no campo da pesquisa sobre os primeiros cursos de Licenciatura de Ciências da Educação em Malanje, sobretudo da pesquisa desenvolvida por quem viveu seu cotidiano, como é o caso do próprio autor, partilhando dos momentos da criação, implantação e desenvolvimento de suas atividades.

Diante desses fatos, fomos à procura de fontes sobre a criação dos primeiros cursos de Licenciatura de Ciências da Educação em Malanje e a sua transformação na Escola Superior Politécnica de Malanje. Também reunimos todos os documentos que regularam a organização pedagógica, a saber,

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

as matrizes curriculares, os planos das disciplinas e registros pessoais de ex-gestores, ex-estudantes e professores ainda atuantes nos cursos.

Entretanto, sabe-se que nem sempre esses documentos são guardados e conservados de acordo com as normas de conservação de arquivos. Assim, julgamos pertinente também a produção de documentos mediante relatos orais de pessoas envolvidas na criação e implantação dos primeiros cursos de Licenciatura de Ciências da Educação em Malanje e a sua posterior transformação na Escola Superior Politécnica de Malanje. Nesse sentido, Oliveira e Gatti Júnior (2002, p. 74) afirmam que,

Como se pode perceber, historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores. [...] Emerge a renovação do conhecimento historiográfico que se objetivando buscar as múltiplas informações, procurando desvendar os vários significados materializados em todas as dimensões que configuram as instituições educativas. Em sua dimensão física elucidamos os espaços, contextos e estrutura arquitetônica dos edifícios que materializam em cada elemento de sua composição as opções, as concepções, valores e preocupações humanas de sua época. Por outro lado, à dimensão humana: os agentes, a relação entre professores, alunos, funcionários, as relações de poder, a participação de sua comunidade envolvente.

Nessa perspectiva, projetamos nossas investigações no sentido da busca por elementos da “história do fazer escolar, práticas e condutas, até dos conteúdos inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas” (OLIVEIRA E GATTI JÚNIOR, 2002). Ainda, segundo Oliveira e Gatti Júnior (2002, p. 75),

é importante entender que as representações são práticas culturais que se traduzem no pensar e no fazer o cotidiano escolar. Podemos então buscar perceber que à medida que os atores educacionais pensam e fazem a realidade escolar, eles se apropriam dos modelos culturais que os circundam, reinterpretando e utilizando-os. Entre os vários dispositivos que constituem uma instituição educativa, chama à atenção a estrutura espacial: arquitetura, plantas, normas de construção dos prédios, comumente normatizadas por projetos estabelecidos pelo governo, impondo o cenário de uma determinada cultura escolar.

Existem outros fatores importantes e determinantes para dar suporte às representações e práticas culturais no cotidiano escolar, pois,

Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores. Também é relevante destacar outro dispositivo, considerado importante

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

na transmissão da cultura escolar: as disciplinas escolares. Afinal o que as disciplinas transmitem? Qual o currículo que é normativo e quais são suas finalidades? Como se configuram os programas de ensino? Que saberes são transmitidos? Por que são transmitidos? Quem os determinam? Estes e outros questionamentos instigantes diante de uma instituição educativa merecem nossa atenção.

Considerando a lacuna histórica mencionada foram necessários novos trabalhos de busca e localização das fontes e, então, constituímos nosso instrumento de pesquisa, o que chamamos de “repartição cultural” (DE CERTEAU, 1979). Segundo De Certeau (1979, p. 30),

Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física.

Essa nova “repartição cultural” foi constituída por 87 fontes, sendo 26 delas documentos de caráter normativo: decretos oficiais sobre a trajetória de criação e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, até sua adequação à Escola Superior Politécnica de Malanje (ESPM), artigos de jornais oficiais, dissertações de mestrado, bibliografia sobre aspectos e/ou processos desses cursos. Uma lista com a tabulação das quantidades desses documentos normativos foi feita (Tabela 1).

Tabela 1 – Corpus documental da pesquisa: Documentos Normativos.

Documentos Normativos	n.
Jornal de Angola (2011-2016)	7
ANGOP (2011-2016)	8
VOA em Português (2011-2016)	5
Decretos (2009-2018)	4
Dissertações (2013)	2
Total	26

Fonte: Manuel (2020).

Segundo Manuel (2020, p. 92),

Com relação aos decretos oficiais é possível afirmar que se trata de documentos de caráter prescritivo, sobre aquilo que deveria se materializar/concretizar sobre os cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, ou, nas afirmações de Chervel (1990), às “finalidades de objetivo”. Com relação aos artigos de jornais, por se tratarem publicações de portais ligados ao Estado, é possível afirmar que as publicações também tiveram como objetivo a legitimação na sociedade dessas finalidades. E, com relação às dissertações sobre os cursos, é possível afirmar que possuem con-

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

tribuições importantes para a realização da pesquisa, mas, ao incidirem em aspectos pontuais sobre os primeiros cursos de Ciências da Educação – Ensino da Pedagogia e Ensino da Matemática, reafirmam a necessidade da escrita de uma história desses cursos, desde os primeiros tempos, perpassando pela sua adequação à Escola Politécnica de Malanje, em 2013, até o ano de 2016, data da conclusão dos cursos pelos primeiros alunos. Isso porque, ao encontro de Castro (2014, p. 14), a trajetória de tais cursos “precisam ser analisadas como lócus que contribuem para que os ideias, tanto institucionais, quanto de sujeitos individuais se estabeleçam e se perpetuem.” Daí a necessidade de se compreender dados e informações de fontes que contemplam aspectos mais amplos da instituição e da sociedade, em suas estruturas administrativas e físicas.

Neste artigo, especificamente, optamos por apresentar resultados parciais das nossas investigações obtidas por meio de uma análise histórica sobre os aspectos gerais do momento de criação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje, valendo-nos dos dados e informações contidos em documentos normativos sobre a criação desses cursos.

Malanje e a criação da universidade Lueji A'Nkonde: o início com a Faculdade de Medicina

Malanje foi uma das 18 províncias² da República de Angola que durante cerca de 34 anos após sua independência permaneceu sem a presença de instituições de Ensino Superior. Após a independência de Angola, foi criada a Universidade Agostinho Neto, em Luanda, que até meados do ano 2009 era a única do País. Quanto a suas características naturais, a província de Malanje é conhecida como a terra da Palanca Negra Gigante³, cheia de encantos naturais com paisagens maravilhosas e solos aráveis para a agricultura e a exploração de diversos minerais, com destaque para o diamante. De acordo com Santos (2019, p. 71),

Os nomes das cidades africanas, com algumas exceções, são de origem africana, isto é, são puramente africanos, pertencendo a línguas africanas. Esses topônimos servem também para sublinhar a origem africana das aglomerações urbanas. Geralmente, resultam de uma má pronúncia de uma palavra africana.

No caso do nome Malanje, Santos (2019, p. 72) afirma que, para compreendê-lo, é necessário examinar

primeiramente o sentido etimológico da palavra Malanje no contexto do kimbundu antigo. As primeiras partições do termo mostram o seguinte: MA-LANJI (as pedras) – MA-TADI (pedras) – DI-LANJI (a pedra) – DI-TADI (pedra) – HA-LANJI (nas pedras). Nesta estrutura morfológica das pala-

² Em Angola, assim como em muitos países, “províncias” são níveis de administração subnacional que representam uma área de jurisdição da nação.

³ A Palanca Negra Gigante é uma espécie única de antílope no mundo, exclusiva de Angola, encontrada no Parque Nacional de Cangandala, na província de Malanje. É considerada o verdadeiro emblema da província e do País (SÉRGIO, 2012).

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

bras, distinguem-se três tipos de prefixos: “Ma-”, “Di-” e “Ha-” que são colocados prefixando a raiz “lanji”. O primeiro designa o plural “Ma-lanji = as pedras), o segundo o singular (Di-lanji = a pedra), enquanto o terceiro indica um locativo (Há-lanji = sobre a pedra), mas deve sublinhar-se que este terceiro sentido locativo “Ha” corresponde a um som frequentemente muito difícil de pronunciar [...], devido à sua entoação que deve provir do fundo da garganta retraindo as cordas vocais para produzir um “a” (Ha) suave que precede a palavra “lanji” que assim significará “sobre a pedra”. A pedra à qual se faz referência aqui não é uma pedra qualquer. Trata-se de pedras utilizadas para bater e moer tubérculos de mandioca secos ou milho para os transformar em farinha.

Observa-se, portanto, que a ideia de se constituir como algo singular está posta para a província de Malanje desde sua denominação. Santos (2019, p. 72) destaca ainda que,

Muito antes da chegada dos portugueses, o rio Malanje chamava-se Kadianga (Carianga para os portugueses), como relata o reverendo pastor Santos Kaywala. Quando chegaram, os comerciantes portugueses e os exploradores atravessaram o rio em Kapopa, perto da atual “Padaria PARMA” (Padarias Reunidas de Malanje), onde a travessia se fazia facilmente passando sobre as pedras, pois, nessa época, ainda não havia nenhuma ponte. Uma vez do outro lado do rio, encontraram as mulheres que estavam a esmagar os tubérculos de mandioca sobre as pedras (Ma-lanji) e os portugueses perguntaram-lhes o nome do rio que tinham acabado de atravessar. Dado que elas não compreendiam a língua portuguesa, julgaram que os forasteiros lhes perguntavam o que era aquilo, ao que responderam prontamente: “Ma-lanji Ngana” (São pedras, Senhor), pensando adivinhar pela expressão e pelos gestos que os portugueses se interessavam pela sua tarefa.

Segundo o censo populacional realizado em 2014, a Província de Malanje abrange uma superfície de 97.602 km² e uma população estimada em cerca de 968.135 habitantes. Fazem parte da Província 14 municípios: Malanje (Capital com o mesmo nome), Massango, Marimba, Cunda dia Baze, Caombo, Kalandula, Cacuso, Kiwaba Nzogi, Mucari, Quela, Cambundi-Catempo, Quirima, Cangandala e Luquembo.

Segundo Vitorino (2012, p.3), a República de Angola conquistou a independência nacional em 11 de novembro de 1975. Sua taxa geral de analfabetismo era de 85%, o que revela a dimensão qualitativa e quantitativa dramática do perfil socioeducativo do povo angolano. Os efeitos negativos ainda estão presentes na estrutura econômico-social do país e nas condições de vida das populações, não obstante os consideráveis progressos registrados no período pós-independência e, fundamentalmente, após o alcance da paz definitiva, em 04 de abril de 2002.

O colonialismo português começou a realizar investimentos razoáveis no domínio da educação somente a partir da década de 60 em consequência da pressão política e militar dos Movimentos de Libertação Nacional e do intenso trabalho político e diplomático da comunidade internacional, alargando assim a rede escolar e permitindo o acesso de angolanos na função docente-educativa. Em consequência, o ensino universitário foi instituído em 1962 [...], com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na Universidade Portuguesa. Em 1968 [...], os Estudos Gerais foram transformados em Universidade de Luanda. Na altura, encontrava-se representada geograficamente apenas em duas das 18 Províncias do País, com os seguintes cursos: Luanda – Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Minas, Engenharia Química, Engenharia Geográfica, Biologia, Geologia, Medicina e Matemá-

A criação dos primeiros cursos de licenciatura em ciências da educação na província de Malanje, Angola: uma história por meio dos documentos normativos

tica; Nova Lisboa (Huambo) – Letras, Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Filologia Românica. Em 1976, depois da independência, passou a chamar-se Universidade de Angola [...], em 1985 [...], a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao seu primeiro Reitor da Angola Independente e Fundador da Nação Angolana (VICTORINO, 2012, p. 3).

Carvalho (2012) concorda com Victorino ao justificar o nome e o ano da criação da primeira Universidade Pública em Angola, referindo que,

(em 1976), mantendo-se uma única instituição de ensino superior de âmbito nacional. No ano de 1985, a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, que se manteve até 2009 como única instituição estatal de ensino superior no país. Neste ano, a Universidade Agostinho Neto (UAN) foi “partida” em 7 universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizados nas demais províncias passaram a ficar afectos às demais seis novas universidades estatais.

Nesse processo de redimensionamento, Malanje passou a ficar na IV região académica, circunscrita, juntamente com Lunda Norte e Lunda Sul, à Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) (CARVALHO, 2012, p. 1). A ULAN é, nos termos da lei, uma pessoa coletiva de direito público, com estatuto de estabelecimento público, dotado de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, nos termos da legislação em vigor pelo decreto n. 7/09 de 12 de Maio, do Conselho de Ministro.

Para a Província de Malanje, o executivo Angolano coloca como prioridade a criação de uma instituição para formação de médicos angolanos, aproveitando os laços de cooperação com o Governo Cubano. Surge, então, o projeto da criação da Faculdade de Medicina de Malanje (FMM) no ano 2009. Assim, Malanje começava a dar os primeiros passos no Ensino Superior.

No entanto, a Faculdade de Medicina de Malanje (FMM) não respondia à demanda do número de estudantes, ansiosos para frequentar o Ensino Superior, pois o tempo de seis anos de formação e em dois períodos, manhã e tarde, não oferecia possibilidades aos trabalhadores de frequentar o curso. Além disso, existia uma restrição no regulamento de que candidatos acima de vinte cinco anos de idade não podiam participar do processo de inscrição. Desta maneira percebeu-se que a FMM não cobria a demanda da população estudantil na província de Malanje.

A Comissão Instaladora da FMM começou os seus trabalhos num espaço cedido pela Direção Provincial da Educação de Malanje. No ano de 2009, a FMM foi transferida das instalações do Liceu Sagrada Esperança, instituição pertencente ao Ministério da Educação, que por necessidade da implantação da primeira instituição do Ensino Superior em Malanje e ter uma boa localização, foi realocada.

A Faculdade de Medicina de Malanje iniciou seu funcionamento em 11 de Abril de 2009, tendo como referência a inscrição, exame, matrícula e início de aulas, sob égide de uma comissão nomeada

por despacho do Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde, Samuel Carlos Victorino. Para Curihngana (JORNAL DE ANGOLA, 2011, p. 1), "A inclusão, há três anos, do curso de Licenciatura em Medicina tinha tranquilizado, em parte, o espírito de muitos Malanjinos. Mas os Malanjinos queriam muito mais. Queriam na província um leque maior de instituições do Ensino Superior."

Os primeiros cursos de licenciatura em Ciências da Educação de Malanje

A Universidade Lueji A'Nkonde fez, no ano 2011, a deliberação da abertura dos primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, com o suporte da própria Universidade Lueji A'Nkonde e do Governo Provincial de Malanje. Mas, para atender à necessidade da melhoria no setor da Educação, era importante encontrar cursos correspondentes à demanda da província e à necessidade de serem de baixo custo para implantação.

Por esses motivos, era necessária atenção especial para a implantação de cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje e as notícias que circulavam em alguns órgãos de informação do país deixavam a população confusa e inquieta.

Segundo alguns jornais de referência do país, noticiava-se que o "Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Malanje avançaria com os cursos de Matemática, Línguas e de Pedagogia, no período pós-laboral, correspondente ao período noturno". Ainda segundo Manuel (2020, p. 114),

isso, que era um sonho não concretizado, também foi noticiado, equivocadamente, como algo definido, no artigo publicado em 13/01/2011, intitulado "O Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Malanje arranca este ano, com os cursos de Matemática, Línguas e de Pedagogia, no período pós-laboral".

Por essa razão houve a necessidade de manter-se vários encontros na província de Malanje e na província da Lunda Norte, sede da ULAN. As reuniões eram coordenadas pela direção da ULAN, direção da Faculdade de Medicina e membros do governo, com o objetivo de organizar as ideias para definir os tipos de cursos, modelos curriculares, infraestruturas e recursos humanos. Dessas reuniões resultou a aprovação da criação dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática para o ensino.

Os cursos de Licenciatura em Ciências da Educação usariam com instalações provisórias os espaços da Faculdade de Medicina de Malanje no período pós-laboral. Os estudantes aprovados no exame de acesso teriam a obrigação de contribuir com pagamentos mensais para garantir o normal funcionamento dos cursos, como o pagamento dos professores contratados, técnicos administrativos e gestores. Naquela altura, os jornais do país noticiavam que os Malanjinos teriam alcançado seus sonhos com a criação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática. O Reitor da ULAN Samuel

Carlos Vitorino⁴ nomeou Jutema Hebo Kitumba como coordenador da comissão instaladora dos Cursos de Ciências da educação em Malanje, auxiliado por Francisco Jacucha Quimbanda, para assuntos acadêmicos, e Infeliz Carvalho Coxe, para os assuntos científicos. “A referida comissão tem como finalidade responder pelos assuntos acadêmicos e científicos, garantindo assim o normal funcionamento dos respectivos cursos” (ANGOP, 2012, p. 1).

A província tinha poucos quadros formados em Ciências da Educação, devido à alta emigração com a finalidade de frequentar o ensino superior em outras regiões do País buscando outras oportunidades. Nesse sentido, houve a necessidade por parte da coordenação dos cursos em criar estratégias para incentivar os professores a regressarem a Malanje, aceitando o desafio de contribuir para o desenvolvimento dos primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje.

No dia 11 de março do ano 2011, o sonho tornou-se realidade com a abertura do ano acadêmico dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, numa cerimônia conjunta com a Faculdade de Medicina de Malanje. Essa instituição, no período de implantação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, e por representar a Universidade Lueji A'Nkonde na província, disponibilizou as suas infraestruturas, recursos humanos, e materiais de apoio.

A abertura do ano acadêmico foi marcada pela presença de membros do governo da província, coordenadores dos cursos, membros de direção da Universidade Lueji A'Nkonde, familiares dos estudantes, membros da sociedade civil, entidades religiosas e tradicionais. Esse evento mobilizou a população da cidade de Malanje e foi marcado pela presença do Ministro do Ensino Superior, Adão do Nascimento, pelo governador provincial, Norberto dos Santos, e pelo segundo reitor da Universidade Lueji A'Nkonde, Carlos Pedro Claver Yoba.

Os cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje foram criados e implantados numa fase de pressão da sociedade civil e outros associados que estavam em exercício no Governo da Provincial de Malanje. Isso porque, aproximando-se das eleições gerais marcadas no País para o dia 31 de agosto do ano 2012, surgiu maior atenção do governo provincial de Malanje, o qual recorreu a Universidade Lueji A'Nkonde que já tinha instalado uma instituição na província, a Faculdade de Medicina. Daí a implantação dos cursos de Licenciatura Ensino da Pedagogia e Ensino da Matemática, como mencionado. Vale mencionar também que, no ano de 2013, ocorreu a adequação dos cursos de Ensino da Pedagogia e Ensino da Matemática para a Escola Superior Politécnica.

Mediante o cenário aqui descrito, é possível afirmar que a trajetória do ensino superior em Malanje vai ao encontro das afirmações de Mainardes (2018, p 188) de que “da mesma forma, a tentativa de solução (a política) pode ser precária, com foco mais ou menos inadequado, pode gerar hierarquias,

⁴ Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) – 2009 - 2015, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje – República de Angola.

aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros”. Porém, a criação da FMM, trouxe benefícios à província de Malanje e para região norte.

Talvez, como tem sido ponderado em trabalhos de mestrado de cidadãos da província que se dedicaram à pesquisa acerca dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje, uma política educacional com o objetivo de gerar inclusão deveria ter ocorrido desde 2009, com a criação de uma escola ou um instituto Superior com cursos diversificados em outras áreas do saber para albergar maior número de estudantes com formação média. Porém, acreditamos, assim como Mainardes (2018, p. 188), que refletir sobre a criação de instituições educativas é um “processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas”.

Considerações finais

Sendo Malanje uma província importante para a região Norte de Angola, localizada num ponto estratégico, com encantos naturais para desenvolvimento do turismo e mesmo demonstrando potencial para acolher cursos de nível superior para a formação de seus docentes, a região ficou por muitos anos sem a presença de ensino superior – situação que deixava a população inquieta. Contudo, quando o ensino superior foi implantado na província, foi de forma limitada, sem inclusão para muitos que desejavam frequentá-lo. Daí a motivação das lutas individuais e coletivas para abertura de novos cursos.

Nesse sentido, consideramos que a criação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje, implantados em 2011, significaram para a província um grande e significativo avanço no desenvolvimento da cultura acadêmica e na melhoria do ensino. Possibilitou também oportunidades para muitos docentes e estudantes regressarem e permanecerem em Malanje, com a vontade de lecionar e frequentar o ensino superior em cursos diferenciados. Com a concretização, em 2011, da implantação dos referidos cursos, foi necessária uma parceria com a Faculdade de Medicina implantada em 2009.

Finalmente, afirmamos que todos os aspectos aqui mencionados somente foram possíveis de serem abordados mediante nossa análise dos dados e informações recuperadas de documentos normativos. Trata-se de uma temática e abordagem inédita já que, até o momento, não foram encontrados estudos dessa natureza sobre a criação e implantação dos cursos de Licenciatura em Ciências da educação na Província de Malanje em Angola e a sua transformação em a ESPM.

Esperamos com este artigo contribuir para a história das instituições na província de Malanje e abrir portas para estudos futuros – enquanto o ano 2020 fica marcado com muita tristeza, com aprovação do Governo de Angola da extinção da Escola Superior Politécnica de Malanje e realocação dos cursos numa outra instituição.

Referências

- ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 07/09 de 12 de Maio de 2009**. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Luanda, 2009.
- ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos: recenseamento geral da população e da habitação – 2014 – Província de Malanje**. Luanda, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3hrcwFY>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde anuncia criação de comissão instaladora. **Agência Angola Press**, 27 de Maio de 2011. Disponível em: <https://bit.ly/37Xk8gA>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- CARVALHO, P. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 9, 2012, p. 51-58.
- CURIHNGANA, F. Malanje tem mais cursos de licenciatura. **Jornal de Angola**, 12 de fevereiro de 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3aZurSW>. Acesso em 12 nov. 2019.
- DE CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). **História: novos problemas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- Escola politécnica de Malanje lança 345 finalistas no mercado. **Agência Angola Press**, 12 de Janeiro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3rAih93>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, jan/abr 2018, p. 186-201.
- MANUEL, D. A. **Os primeiros cursos Superiores de Licenciatura em Ciências da Educação de Malanje e a sua adequação à Escola Superior Politécnica (2011-2016): uma história dos cursos Ensino da Pedagogia e de Ensino da Matemática**. 2020. Texto de Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.
- OLIVEIRA, L. H. M. M.; GATTI JÚNIOR, D. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan/dez 2002, p. 73-76.
- SANTOS, E. S. **A Cidade de Malanje na História de Angola: dos finais do Século XIX até 1975**. Editorial Nzila: Luanda, 2005.
- SÉRGIO, V. D. Palanca Negra Gigante o emblema da província. **Jornal de Angola**, Luanda Angola, 13 de Fevereiro, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2MjxNpR>. Acesso em 20 out. 2019.
- SOARES, I. Governo angolano adopta medidas para proteção palanca negra gigante. **VOA**, 20 de Dezembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/37ZIRSC>. Acesso 20 out. 2019.
- VICTORINO, S. **O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola**. ULAN, Angola, v. 2, n. 4 ano 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3o2tPzN>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PNFQ: olhar a formação continuada como contributo social em Angola

Ilda da Costa Francisco¹

Resumo: O presente trabalho consiste em análise bibliográfica e pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), o qual visa à formação continuada de professores em Angola. Levanta-se a questão da eficácia da proposta e, os fatores para a melhoria da educação em Angola. A discussão perpassa aspectos políticos intrinsecamente ligados ao processo formativo de professores, que são requeridos a realizar parte de sua formação no exterior do país, a fim de se potencializarem e, assim, contribuírem para o desenvolvimento de Angola. O processo de formação é constituído pelos “saberes necessários”: os conceitos, as práticas pedagógicas, o fazer e a transformação social. As bibliografias sobre o tema teorizam a política e educação como resultado “da ação e da reflexão” (FREIRE, 1997), da “profissão professor” e do ato de “firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” (NÓVOA, 1999, 2017). Com bases nas contribuições teóricas e análise das informações que constam na PNFQ, este estudo cumpre um papel crucial na atual conjuntura político e social da Angola.

Palavras-chave: Política Nacional de Formação de Quadros; Angola; Formação Continuada; Transformação Social

PNFQ: looking at continuing education as a social contribution in Angola

Abstract: This study encompasses a bibliographical review and a qualitative research aiming to analyze the “Plano Nacional de Formação de Quadros” (PNFQ) [Teacher Formation National Plan], a program that promotes continued education to teachers. The question raised is: how can this offer be considered a plan of continued education and showcase as an optimizing factor to education in Angola? However, the discussion touches political aspects intrinsically tied to the process of teacher formation, who are requested to undergo foreign formation to enhance their knowledge thus contri-

¹ Mestre em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Portugal.

buting to the development of Angola. The process of formation is constituted of “necessary knowledges”: the concepts, pedagogical practices, social practice and transformation. The chosen bibliographies reflect upon politics and education as a result of “action and reflection” (FREIRE, 1997), “teaching profession” and the act of “stating and affirming position and work as a teacher” (NÓVOA, 1999, 2017). Based on the theoretical contribution and the analysis of the information available in the PNFQ, this work fulfills a crucial role in the present social and political scenario in Angola.

Keywords: National Staff Training Policy; Angola; Ongoing Training; Social Transformation

O papel do professor em Angola é, como em qualquer parte do mundo, traduzido como: mestre do saber, formador do futuro, mediador das ações, profissional educador, entre outros. Outro conhecimento ligado ao professor é proveniente de uma concepção educacional, acentuada em território angolano antes da independência, a qual é transmitida por um adulto como um ajustamento do indivíduo ao meio. “As aulas nestas escolas eram administradas em forma de mesa-redonda ou circular [...]. Estas escolas são chamadas de Ondjango², não tinham a pretensão de dar certificados ou outorgar diplomas” (MUACHIA, 2016, p. 15). Estas eram feitas por imitação, descrita como forma de ensino, diferenciada por gênero, isto é, os homens participavam da caça como meio de subsistência e as mulheres eram encarregadas da recolha dos alimentos e lidas com os trabalhos domésticos.

A situação mudou em 1482, com a chegada dos portugueses em Angola, através dos quais foi obstinadamente introduzido um novo conceito de vida que se assemelhasse à educação do país colonizador. A partir daí, Angola registrou um cenário diferente em todos os domínios. No caso da educação, esta passou a ser processada de forma sistemática, vinculada à língua oficial de Portugal e sob domínio da Igreja Católica, subjugada à dominação ou escravidão.

O modelo de ensino implementado não foi mais do que uma cópia do modelo de ensino em vigor nos países colonizadores [...]. A catequização e a conversão à fé católica, a expansão da língua portuguesa, associada ao ensino das primeiras letras, a adoção de hábitos, costumes, práticas e nomes portugueses marcam, desde modo, o início da implantação do modelo de educação formal em Angola (OLIVEIRA, 2015, p. 60-61).

Embora se tratasse de uma instituição religiosa e dogmática, a igreja teve um papel preponderante na implementação do ensino. Os jesuítas desenvolviam a profissão de professores e, neste contexto, eram considerados os mestres do ofício. A situação reflete o estudo de Nóvoa quando apresenta o percurso dos atuais dilemas da profissão docente ao comentar que,

² Escolas familiares e culturais que procuram ensinar às sociedades mais jovens e introduzi-las na vida sócio comunitária onde impera a figura do mais-velho (MUACHIA, 2016).

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos nas mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1999, p. 15).

Este cenário designou por um longo período a associação da imagem dos professores como “os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação. Ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional” (NÓVOA, 1999, p.18) A profissão de professor em Angola se associa à história do país colonizado e, a seguir, de um país independente. Em 1975 teria sido o período ideal para a formação de sujeitos angolanos, visando a garantir uma educação. Porém, esta garantia e segurança foi impossibilitada devido ao conflito armado instaurado durante muitos anos – situação tida como fracasso da educação e solidificação da profissão de professor.

Neste período confluiu o movimento de imigração, tomando o domínio das populações em busca de áreas livres dos conflitos. Luanda, capital do país, viu-se num crescimento demográfico exponencial, acarretando de certa maneira em inúmeras dificuldades para a acomodação dos cidadãos oriundos do Norte, Sul e Leste de Angola, conforme o contexto apresentado.

São várias questões enfrentadas que vão desde a estabilização da economia, pacificação dos espíritos marcados por longo período de guerra civil, [...] dentre todas essas dificuldades, a maior delas estava em instituir um ponto final na guerra civil que durou vinte e sete anos e que reduziu a capacidade de variáveis estruturais, e o país seguiu a sua trajetória histórica marcada por longos retrocessos e ínfimos avanços na sua afirmação como país soberano (JOSÉ, 2008, p. 159).

O contexto econômico e sociopolítico retrocedeu consideravelmente, sem deixar de atingir a educação, e claramente refletiu na degradação das infraestruturas, no acesso ao ensino, na escassez da educação e na redução da mão-de-obra para formar a responder às demandas educacionais. Ou seja, houve falta de uma educação formal de maneira abrangente, dentre outras questões de ordem social. Este momento visivelmente vivido em Angola só deu lugar à estabilidade em 2002 após o cessar das guerras, permitindo o retorno da população às suas áreas de origem em busca de um recomeço para vivenciar novos horizontes e reconstruir a sociedade. Este fato também abriu novas perspectivas relacionadas à formação de quadros profissionais, de modo geral, particularmente o de professores.

Contexto da formação em Angola à luz do PNFQ

A demarcação deste período ocorre efetivamente com a implantação da nova Constituição da República de Angola, isto é, em 2010, com a criação da lei nº 13 – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (revogada, Lei n.º 17/16) – e com a expansão substancial do ensino superior em 2009. Em seguida, houve a política nacional de formação de quadro, implementada em 2013.

A matriz do plano estratégico e sistematizado para análise do ensino surge das ações resultantes dos programas anteriormente mencionados, cuja construção deu-se a nível ministerial, sectorial e provincial refletidas no Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola (PND). O limiar desta construção passou pela educação ao falarmos sobre o contributo social como forma de formação de uma nação. Isso faz sentido, pois indica um pensamento novo com a intenção de formar sujeitos que aspiram contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Neste caso, o Plano Nacional de Formação de Quadros caminha nesta perspetiva que é formar quadros no exterior do país, o que evidentemente poderá resultar em novas ações e novo modo de operação das experiências educativas já vividas em Angola.

O contexto desenvolvido até o momento nos leva de volta à questão inicial: como considerar esta oferta formativa como formação continuada? Portanto, trata-se de uma política pública convencional do estado angolano visivelmente sectorial, com a particularidade assente no Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia e Inovação (MESCTI) que, por meio das instituições superiores locais e estrangeiras, articula o envio de professores para o cumprimento da formação em pós-graduação como uma via de potencialização voltada à qualificação. De fato é um problema social com respaldo pela afirmação disposta abaixo sobre o entendimento de política públicas.

Pode-se entender as políticas públicas como partes de uma totalidade maior do projeto de sociedade definido no conflito de interesses e na correlação de forças [...] pensadas em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói para si e que se realiza por meio da ação do Estado (SEMERARO, 2004, p. 184).

A questão é de ordem social e pretende fazer encobrir a necessidade através de um aperfeiçoamento dos quadros da educação, preferencialmente qualificados. Neste sentido, Paxe (2014, p. 15) comenta que “as políticas de educação como políticas sociais de natureza são condicionadas pela natureza e pela ação do Estado, que define o caráter da sua intervenção”, enfatizando os estudos sobre as políticas no contexto angolano.

Ao enquadrarmos o PNFQ no pensamento destes dois autores, tivemos em conta a relutância dos problemas educacionais consequentes da guerra civil, especificamente a destruição das instituições de ensino e retardo da formação dos quadros por toda Angola. Nesse sentido, trata-se de uma política viável aos reais problemas da educação, porém, importa que esteja voltada a uma transformação social. Desta feita, a lógica da análise poderá se construir também através do processo da formação continuada que repetidamente submete o professor a uma profissionalização fundada na afirmação.

O ensino é uma prática social, não porque se concretiza na interação sociais a que pertencem [...]. A educação é objeto de amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores (SACRISTÁN, 1999, p. 66)

Os professores se vêem no desejo de buscar forças e mecanismos que sirvam de suporte às frentes, aos embates e vivências laborais de um campo aparentemente desafiante e esta luta opera como meio afirmante da profissão.

Os professores são funcionários, mais de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificado as esperanças de mobilidades de diversas camadas da população: Agentes culturais, os professores são inevitavelmente agentes políticos (NÓVOA, 1999, p. 17).

O pensamento que acaba de ser exposto permite fazer uma análise correlata ao programa centrado na formação de quadros angolanos para o campo da educação. Como é o caso, a desenvoltura não se desassocia de uma formação continuada, ou seja, há existência de um profissional professor perante as novas experiências. Ao direcionar o olhar à formação continuada estamos diante da novidade de pensamento do político pedagógico como uma área de constante busca e melhorias.

Lopes (2004, p. 25) define a formação continuada como “a possibilidade da profissionalização ao longo da vida, refletindo sobre e na ação o saber ser, saber conhecer e o saber fazer da vida numa perspectiva consciente crítica”. Esta desenvoltura não se constitui apenas em um campo de formação, mas também numa forma de trabalho e de novos saberes ligados à prática docente educativa. Vale acrescentar também que,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea desarmada [...]. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996. p. 21).

Assim, é imprescindível pensar na formação continuada como ação pedagógica, visão crítica e metódica para o exercício docente dentro da dinâmica de aprendizagem.

Contributo social do Plano Nacional de Formação de Quadros

O pensamento “Formar com qualidade, formar para realidade” que descreve o Plano Nacional de Formação de Quadros nos indica a possibilidade de pensar o professor como o profissional criativo e inovador. O processo pedagógico sob sua gestão permite uma aprendizagem sólida que visa à preparação para a vida social dos educandos. Nesta ordem, faz sentido o pensamento de Nóvoa ao retratar que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SANCRISTÁN, 1999, p. 66).

A multiplicidade dos educandos e de suas características é um elemento importante para a prática social como pressuposto para os desafios do processo docente. Estas individualidades são propensas ao meio escolar, assim como são às sociedades. Assim sendo, pensar na educação como fator para potencializar as particularidades, seria a forma ideal de mitigar os problemas sociais. Essa questão está intimamente ligada à formação continuada, pois ela centra o professor como profissional presente na atividade diária de ensino e que lida diretamente com estas particularidades. Por isso, em suas reflexões, Nóvoa (2017) vislumbra a importância e a necessidade que a formação deve trazer para uma profissão. Estes dois elementos são imprescindíveis para a sustentabilidade do professorado quando expressa que,

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professor for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

O pensamento do autor corrobora com as articulações entre formação e profissionalização que são indissociáveis por oferecerem elementos exitosos no exercício da profissão docente, tendo em vista que “a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. É necessário pensar a formação de professores com uma formação profissional universitária” (NÓVOA, 1997, p. 1106-1109).

Há de se firmar a profissão professor partindo de uma formação inicial específica e que gradativamente se desenvolve. De outro lado, a formação continuada ascende como o meio viável para superação e melhoria da educação em questão aos aspetos que perpassam o contexto das atividades docentes. A ideia nos submete novamente ao pensamento de Freire sobre educação e qualidade quando diz que se deve promover discussões que tragam “não propriamente uma reflexão crítica sobre a educação em si ou sobre a qualidade, mas em torno de educação e qualidade, qualidade da educação e educação e qualidade de vida” (FREIRE, 1997, p. 37).

A compreensão da qualidade soa como uma variante de que, ainda que se preze a existência de um padrão educacional abrangente a todos os cidadãos, de certo modo vivencia-se as diferenciações étnicas e culturais, porém a educação como componente chave da mudança social deverá cumprir o seu papel de agregação de todos os sujeitos. Sem sombras de dúvidas, estamos diante da reflexão sobre a origem e o meio como o palco de processamento da educação.

Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com os outros corpos e contra outros corpos, na experiência social se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de

mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana (FREIRE, 1997, p. 11).

O sentido da prática dá-se necessariamente neste diapasão das diferenças e contorná-las é essencial, tal como o descreve Freire (1997). Estas singularidades são necessárias nas práticas educativas por servirem de aprimoramento durante o exercício da profissão, pois estaríamos diante do processo de afinação da profissionalização.

Esta profissionalização remete-nos a uma leitura possível do PNFQ como nova acomodação dos diferentes profissionais nas áreas correspondentes, isso valeria um novo pensar que recai sobre um social diferenciado. A formação continuada tem significado se refletir-se na dinâmica, na ação docente e resultar nos futuros educandos o diferencial do mundo, pois “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 51). Ou seja, a educação promove uma nova forma de viver e ver o mundo, distante da reprodução dos conteúdos, pois é capaz de dar uma nova visão e pensamento sobre o mundo quando se trata de sujeitos ativos.

A nova forma de visualizar a formação docente disponibilizada pelo PNFQ é aceitar o diferente, pois também pressupõe a interação das experiências advindas dos países com os quais se estabelecem convênios e adaptá-las ao contexto angolano. O fator experiência têm se tornado significativamente um grande aliado nestes novos saberes, a julgar pelo desenvolver das produções científicas, extensão e conseqüentemente a desenvoltura do social altruísta, bem como a menção de uma educação historicamente construtiva em buscas de constantes inovações. Assim justifica-se o pensamento de que “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social e pela construção do comum” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Nesta senda, convém pontuar que o fim que se espera da educação resultante do PNFQ seja baseado na harmonia da mudança do pensamento ou transformação social, fazendo uso do pensamento “que poderemos pensar a possibilidade de uma relação consistente entre a educação e a transformação social, respeitando sua especificidade de atuação no campo simbólico, dos valores, da cultura e da consciência” (FERREIRA, 2018, p. 147). Tratam-se das questões históricas compreendidas como identidades do povo e que demarcam as possíveis modelagens.

Considerações finais

Este estudo sobre a formação continuada em Angola é uma pequena consideração à formação docente e formação continuada como necessidades primárias para o desenvolvimento. Embora pautada em princípios universais e firmada na constituição da república de Angola como um princípio fundamental, é visível o campo em construção que cada vez mais ganha espaço e discussões nas agendas das políticas públicas.

O Plano Nacional de Formação de Quadros é uma política educacional consequente disto, surge para a sociedade angolana como uma forma de mudança de paradigma educacional e como oferta formativa, razão pelo qual se articula ao Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola, como frisamos anteriormente. Essa possibilidade de uma nova ação deve ser vista como um novo modelo de posicionamento e execução da atividade dos professores.

É importante reconhecer que os professores que participam do Programa Nacional de Formação de Quadros se transformam em profissionais diferenciados por conta das “novas experiências”. Não queremos afirmar que isso os converte em melhores professores. É fato que para a realidade angolana esta ação ganha mais destaque porque envolve um novo ser e estar em perspectiva, isto é, uma sociedade de sujeitos participativos como resultado de uma educação emancipatória que contribua significativamente para o livre e diferente pensar.

Refletir sobre a formação continuada em Angola é focar na educação como via possível de construção e desenvolvimento social quando alcança os sujeitos e os agrega como partes importantes da sociedade. É nesta luz que o PNFQ possui um papel fundamental na pessoa do professor por atender a uma formação continuada que, além de se tratar de uma formação como processo educativo sistematizado, contribui para o desenvolvimento dos futuros educandos em prol de tornarem-se uma geração significativa, em busca da autonomia e levando à autoafirmação. Em todo caso, a Política Nacional de Formação de Quadros pode ser entendida como ação que coloca o professor frente a novos saberes e que, por vias das experiências e investigações, estabelece a educação como caminho para a transformação social.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, V. **Educação e Transformação Social**. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2018.

JOSE, J. Angola: Independente, Conflito e normalização. In: MACEDO, J. (Org.). **Desvendando a história de África**. Porto Alegre, 2008.

LOPES, M. G. R. A. Formação continuada: Um espeço de construção de saberes necessários ao educador de jovens e adultos. In: MERCADO, L.; KULLOK, M. **Formação de Professores: Política e Profissionalização**. Maceió: Editora UFAL, 2004.

MUACHIA, M. T.. **A Escola numa Angola em Contexto de Mudanças: As Línguas Nativas no Âmbito Educaional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out/dez 2017, p. 1106-1133.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor 3**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

OLIVEIRA, S. A Implementação do modelo formal de ensino em Angola (Séculos XV-XX). **Revista Brasileira da História da Educação**, v. 15, n. 2, maio/ago 2015, p. 55-80.

PAXE, I. P. V.. **Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SEMERARO, G. (Org.). **Filosofia e Política na Formação do Educador**. São Paulo: Editora Idéias & Letras, 2004.

SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor 3**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Leandro Donizete Moraes¹

Ismar Frango Silveira²

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar e analisar um curso preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, em que participaram doze alunos de uma escola pública de Minas Gerais. As atividades foram realizadas em aulas presenciais e também online. Como recursos foram usados formulários, testes, site do curso, atividades práticas e online, softwares, aplicativos e observações do céu. Como referencial teórico, foram utilizados os Três Momentos Pedagógicos à luz de Delizoicov e Angotti. Dentre os resultados, observou-se que o uso de um site com os conteúdos estudados permitiu aos alunos revisarem os conceitos abordados e aprofundarem seus conhecimentos sobre Astronomia e Astronáutica. Além disso, o software Stellarium e o aplicativo SkyMap apresentaram maneiras diferentes para a observação do céu e notou-se que os alunos mudaram suas concepções sobre fenômenos como as estações do ano. Estes e outros resultados demonstram as potencialidades do uso de recursos tecnológicos como mediadores entre o ensino e a aprendizagem e também realçam a importância da conciliação entre a tecnologia e as atividades tradicionais de ensino de Astronomia, como a observação do céu a olho nu, por exemplo.

Palavras-chave: Educação em Astronomia; Educação não formal; Tecnologias da Informação e Comunicação

Analysis of a hybrid preparatory course for the Brazilian Astronomy and Astronautics Olympics

Abstract: This article presents and analyses a preparatory course for the Brazilian Olympics of Astronomy and Astronautics offered to twelve participants who were students of a public school in Minas Gerais state. Various presential and virtual resources were used to carry out the activities, such as forms,

¹ Mestre em Ensino de Física, doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul e professor de educação básica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: leandrosta2009@hotmail.com

² Doutor em Engenharia Elétrica, professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professor titular da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: ismar.silveira@cruzeirosul.edu.br

tests, a website for the course, practical and online tasks, software, applications, and sky observations. The theoretical review is based on the Three Pedagogical Moments in the light of Delizoicov and Angotti. Among the results, it was observed that the use of a website containing the class contents allowed the students to revise the concepts studied and deepen their knowledge in Astronomy and Astronautics. Moreover, the software Stellarium and the application SkyMap offered different ways to observe the sky. Results show that the students changed their perspectives about phenomena like the seasons of the year. The conclusions of this study demonstrated the potential of using technology resources as mediators between teaching and learning, while highlighting the importance of conciliation between technology and traditional teaching activities of Astronomy, such as naked eye sky observation.

Keywords: Education in Astronomy; Non-formal Education; Information and Communication Technologies

Desde a antiguidade, a observação dos fenômenos celestes desperta a curiosidade humana e a busca por respostas sobre nossa origem e destino. A Astronomia possui o céu como laboratório e permite à humanidade buscar seu lugar no Universo. A Astronáutica, por sua vez, incentiva os seres humanos a sonharem com a conquista de novos mundos e desperta variados desejos, tanto científicos quanto fictícios. Pela importância destas ciências, elas deveriam ocupar um lugar de destaque nos ambientes escolares. Porém, ao analisar a literatura da área de Educação em Astronomia, por exemplo, nota-se que existem vários problemas, desde erros conceituais de alunos e professores até a ausência deste ensino em muitas escolas.

Dentre as pesquisas realizadas sobre Educação em Astronomia, Siemsen e Lorenzetti (2019) observaram que há fragmentação do ensino de Astronomia e pouca potencialidade do desenvolvimento de atividades interdisciplinares que incluam tal conteúdo na Base Nacional Comum Curricular, BNCC; Sobreira (2002) alertou para os erros conceituais encontrados em livros didáticos; Bisch (1998) criticou o “ensino livresco” de muitos professores; Langhi e Nardi (2012) analisaram os problemas enfrentados ao ensinar esta ciência, como as deficiências na formação de professores e as concepções alternativas; Longhini (2010) apresentou experiências e contribuições para o ensino de Astronomia; e, Darroz e Santos (2013) elaboraram uma proposta didática para a formação de professores para o ensino de Astronomia.

A Astronomia pode ser ensinada de várias maneiras por meio da educação formal, não formal e informal. Marandino (2008) explica que não é uma tarefa fácil distinguir estes tipos de educação. Porém, alguns autores buscam significados para cada um deles, como Gohn (2006), por exemplo, ao explicar que a educação formal é aquela ensinada nas escolas com conteúdos demarcados, enquanto Langhi e Nardi (2009) acrescentam que este tipo de educação possui avaliações e cronogramas específicos, além de um conhecimento organizado, sistematizado e estruturado. Sobre a educação não formal, Marques (2017) analisa que este também é um tipo de educação organizado e sistematizado, porém mais flexível

quanto ao tempo e espaços de aprendizagem. Como exemplos de espaços não formais, destacam-se os observatórios, planetários e ambientes virtuais de aprendizagem. Por fim, Gaspar (2002) explica que na educação informal não há lugar, currículos ou horários para aprender e os conhecimentos são oriundos da interação sociocultural por meio de normas de comportamento, sobrevivência, dentre outros.

Sobre o uso de recursos tecnológicos para o ensino de Astronomia, Ferreira (2014) analisou diversas possibilidades para o ensino de Astronomia em ambientes virtuais, enquanto Ravotto e Bellini (2008) enfatizam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode chamar mais atenção dos alunos aos conteúdos discutidos através de aulas interativas. Além disso, Kenski (2007) explica que é um desafio inventar e descobrir maneiras criativas de utilizar a tecnologia educacional para inspirar alunos e professores a gostarem de aprender.

Diante do fato de que a educação não formal permite que as pessoas interessadas em determinados conteúdos possam aprender de maneira mais flexível quanto ao tempo e espaço de aprendizagem, sem a necessidade de frequentar cursos formais, e que o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar na aprendizagem, o presente artigo analisa a aplicação de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) com o uso de recursos tecnológicos. De acordo com Canalle et al. (2005), esta olimpíada tem como objetivo informar, corrigir, atualizar e divulgar conteúdos corretos de Astronomia. Sá (2009) diz que a OBA contextualiza conteúdos através de atividades interessantes e lúdicas, contribuindo para a elevação da qualidade da educação no país.

Em relação às pesquisas sobre cursos preparatórios para a OBA, Felicetti et al. (2017)ba fizeram uma oficina com alunos do ensino fundamental por meio de atividades experimentais, vídeos, imagens e discussões, enquanto Barai et al. (2016) utilizaram a OBA como evento motivador para um curso de aperfeiçoamento de professores e palestras para estudantes universitários.

Ao analisar estes e outros cursos preparatórios para a OBA, observa-se que geralmente os conteúdos são apresentados por meio de aulas expositivas e algumas atividades práticas, como a observação do céu, por exemplo. Porém, poucos recursos tecnológicos são usados como auxílio à aprendizagem. O software Stellarium é o mais utilizado em cursos deste formato e são raras as vezes em que são usados outros recursos, como atividades na Internet. Além disso, os cursos, em geral, não apresentam ambientes virtuais nos quais os materiais estejam disponíveis. Por estes e outros motivos, o curso analisado neste artigo busca proporcionar aos participantes a oportunidade de usarem diversos recursos tecnológicos para revisarem os conteúdos e aprofundarem seus estudos.

Metodologia

Os alunos de uma escola pública do interior de Minas Gerais foram convidados a participar da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Após a seleção dos alunos interessados, criou-se um grupo no WhatsApp para a interação entre o professor coordenador da OBA na escola e os alunos. Por meio deste

Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

grupo, foi proposta a criação de um curso preparatório para a OBA, o qual se mostrou importante pelo fato desta olimpíada permitir a busca por conhecimentos astronômicos, desmistificando conceitos e dando a oportunidade aos alunos de compreender as causas de vários fenômenos. Além disso, a OBA permite que os alunos possam aprender conteúdos que não são ensinados na escola, como a Astronáutica.

Foi elaborado um formulário nos Formulários Google com algumas perguntas sobre o interesse dos alunos pela Astronomia e os motivos para participarem da OBA. O formulário foi respondido por 36 alunos, porém nem todos possuíam disponibilidade para frequentar aulas presenciais fora do horário escolar, pois eram do Ensino Médio e muitos trabalhavam. Sendo assim, o curso foi realizado por 12 alunos que tinham disponibilidade para participarem de aulas presenciais e também acesso à Internet para realizar as atividades online, que estavam disponíveis em um site no Google Sites. Os conteúdos do curso ficaram disponíveis neste site para todos os alunos, até mesmo para aqueles que não participaram das aulas.

Para a produção, aplicação e análise do curso, foram usados os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, 1991). Esta dinâmica didático-pedagógica foi usada inicialmente em um projeto de ensino de Ciências na Guiné-Bissau, por Delizoicov (1982) e Angotti (1982). Inspirados pelas teorias de Paulo Freire, utilizaram-se dos denominados temas geradores e, de acordo com Freire (1975), dos processos de codificação-problematização-descodificação para estruturar três momentos pedagógicos que são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) explicam que a problematização inicial consiste em apresentar aos alunos problemas ou discussões problematizadoras em busca de concepções alternativas que eles possuem. De acordo com os autores, a organização do conhecimento é o momento em que o professor aborda os conceitos científicos através da estruturação do conteúdo e da aprendizagem dos alunos por meio de temas e situações significativas. Por fim, na aplicação do conhecimento os alunos são motivados a empregar os conhecimentos científicos estudados em novas situações, buscando a generalização da conceituação e tornando-se capazes de identificar e empregar a conceituação científica.

O curso híbrido foi dividido em doze aulas presenciais e atividades realizadas no ambiente online do curso, as quais foram distribuídas de acordo com os três momentos pedagógicos. A Tabela 1 apresenta a organização do curso:

Tabela 1 – Organização do curso

Momentos Pedagógicos	Atividades propostas	Duração (em aulas)
Problematização inicial	Formulário inicial Pré-teste e discussões	Online, antes do curso 1 aula

Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Momentos Pedagógicos	Atividades propostas	Duração (em aulas)
Organização do conhecimento	Apresentação do site	1 aula
	Conteúdos da OBA	1 aula
	Astronomia básica	2 aulas
	Astronomia moderna	2 aulas
Aplicação do conhecimento	Atividade prática	1 aula
	Sala de informática	1 aula
	Lançamento de foguetes	Nas aulas regulares
	Observação do céu	2 aulas
	Pós-teste e conclusões	1 aula
	Formulário final	Online, após o curso

Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com a Tabela 1, a problematização inicial teve início através da aplicação de um formulário online realizado antes do curso sobre o interesse dos alunos pela Astronomia e participação da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Na primeira aula foi aplicado um pré-teste com perguntas sobre Astronomia e, em seguida, foram realizadas discussões sobre os conteúdos que seriam estudados nas próximas aulas com o objetivo de identificar concepções alternativas. O segundo momento pedagógico, organização do conhecimento, contou com a apresentação do site através do uso de projetor multimídia, sala de informática, explicação de conteúdos presentes nas provas da OBA e estudos sobre a Astronomia básica e a Astronomia moderna, totalizando seis aulas.

Na aplicação do conhecimento, os alunos fizeram uma atividade prática sobre a comparação entre o tamanho dos planetas e do Sol no sistema solar, atividades na sala de informática, revisão dos conteúdos estudados, lançamento de foguetes na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), observação do céu a olho nu e pelo telescópio com o auxílio de recursos tecnológicos, um pós-teste e discussões sobre o curso. Como instrumentos de coleta e análise de dados foram utilizados formulários online realizados após as aulas, testes presenciais e análise da participação dos alunos nas atividades práticas e no site.

Resultados e discussões

Para iniciar a problematização, os trinta e seis alunos interessados em participarem da OBA responderam ao formulário online inicial sobre o interesse por esta olimpíada, pela Astronomia e pela Astronáutica. Houve convergências entre as respostas, sendo que 13 alunos (36%) responderam que gostariam de fazer a OBA porque esta olimpíada daria a oportunidade de aprenderem mais; 7 alunos (19%) explicaram que iriam fazer a OBA por se interessarem pela Astronomia; 4 alunos (11%) queriam testar seus conhecimentos; 6 alunos (17%) acreditam que a OBA possibilita uma maneira diferente de aprender; 4 (11%) se interessaram pelos prêmios desta olimpíada; e, 2 alunos (6%) gostariam de fazer

Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

a OBA por se interessarem por olimpíadas em geral. Na Figura 1 são apresentadas duas das respostas sobre o interesse pela OBA, pela Astronomia e pela Astronáutica.

Figura 1 – Respostas sobre o interesse pela OBA, Astronomia e Astronáutica

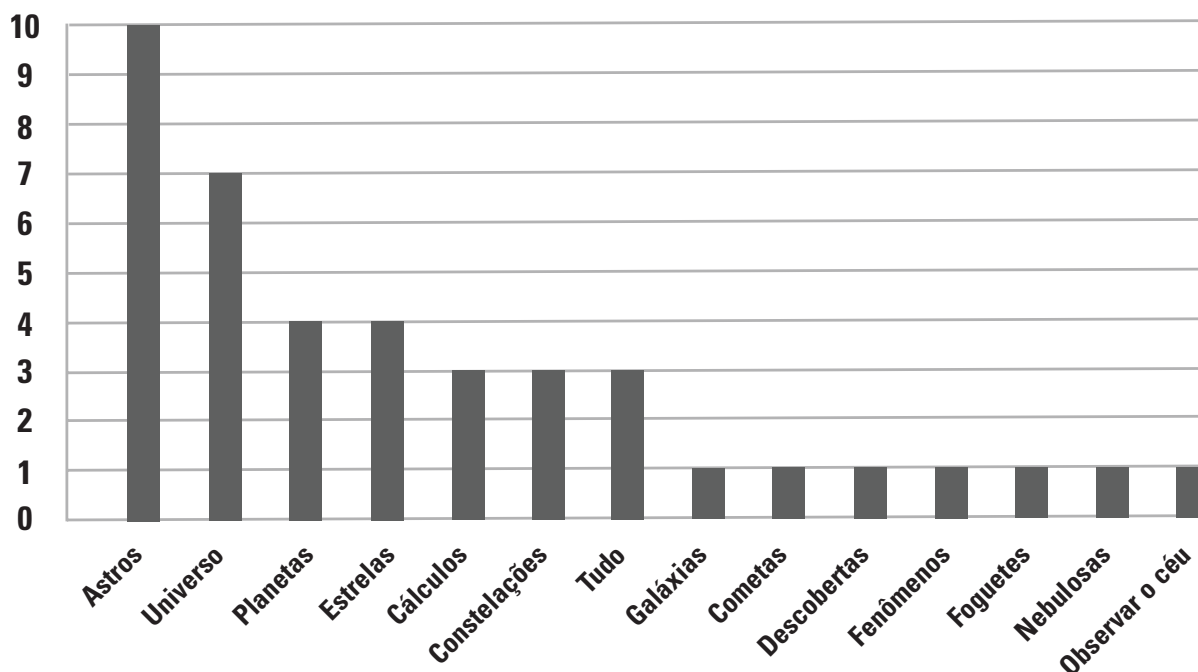
A possibilidade de através da olimpíada, conquistar certificados, além de ter a chance de participar de outras olimpíadas (Chile), sempre nutri minha curiosidade por fenômenos astronômicos e, comecei a me interessar realmente pela astronomia a partir de acontecimentos recentes, como a foto de um buraco negro e novidades na questão Marte (água/vida), o que me motivaram a participar da OBA.

Porque a astronomia e astronáutica são uma das das coisas que eu mais amo... e minha meta é exercer uma dessas duas profissões, então fazendo essa prova, talvez meu futuro pode começar ali... e também só de estar fazendo a OBA já é um passo que estarei dando.

Fonte: extraído do formulário inicial

Na figura 1 observa-se que estes alunos acreditam nas oportunidades oriundas de atividades extracurriculares, como as olimpíadas do conhecimento. Na Figura 2 são apresentadas as respostas dos alunos sobre o que mais gostam em Astronomia.

Figura 2 – O que os alunos mais gostam em Astronomia?



Fonte: extraído do formulário inicial

As respostas para a segunda pergunta demonstram o interesse dos alunos por vários fenômenos e conteúdos de Astronomia. Alguns responderam com mais de um conteúdo ou fenômeno as-

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

tronômico. O estudo dos astros, em geral, foi o conteúdo com maior destaque, sendo citado em dez respostas (28%); o estudo do Universo foi o conteúdo preferido por sete alunos (19%); planetas e estrelas estiveram presentes em quatro respostas (11%); o uso de cálculos na Astronomia e o estudo das constelações foram apresentados por três alunos (8%); o estudo sobre tudo o que é pesquisado pela Astronomia foi preferência de três alunos (8%); dois alunos (6%) afirmaram se interessar pelas galáxias e os conteúdos relacionados aos cometas, descobertas científicas, fenômenos astronômicos, foguetes, nebulosas; enquanto observação do céu foi apresentado apenas uma vez (3%). Estas respostas demonstram que a Astronomia permite a introdução dos alunos ao conhecimento científico através do interesse pelo estudo de conteúdos e fenômenos estudados pela Ciência. Diante disto, Tignanelli (1998) explica que a Astronomia possui caráter interdisciplinar e multidisciplinar, proporcionando o aprendizado não apenas de Astronomia, mas sim de várias ciências.

A terceira pergunta analisou o que os alunos acreditavam que poderia ser feito para o ensino de Astronomia na escola. Dezesesseis alunos (44%) gostariam de aulas de Astronomia na escola; sete alunos (19%) preferiam aulas práticas de Astronomia; quatro alunos (11%) queriam observar o céu pelo telescópio; e, três alunos (8%) pediram aulas de Astronomia fora do horário escolar. As outras propostas foram referidas apenas uma vez: aulas de Física sobre Astronomia, explicação de um modo mais fácil, grupos de estudos, uso de videoaulas, construção de um observatório na escola e pesquisas na sala de informática. Na Figura 3 são apresentadas duas das respostas para a terceira pergunta:

Figura 3 – Exemplos de respostas para a terceira pergunta

Poderia ter aula de astronomia uma vez por semana ou até duas, pois tem alunos que gostam de astronomia e não sabe bem por onde começar, para conhecer mais sobre o assunto. Então se tivesse essas aulas por semana iria ajudar muito.

Poderia aulas práticas sobre astronomia.

Fonte: extraído do formulário inicial

As respostas para a terceira pergunta mostram que vários alunos gostariam de estudar Astronomia, porém muitos problemas são encontrados no ensino desta ciência. Dentre eles, Bretones e Compiani (2010) concluíram que a legislação para a formação de professores não especifica quais conteúdos de Astronomia devem ser ensinados, fazendo com que os cursos superiores ofereçam poucas oportunidades para uma formação inicial adequada de professores para o ensino desta ciência. Por outro lado, Leite e Hosoume (2007) observaram a existência de várias concepções errôneas por professores, enquanto Langhi e Nardi (2012) também analisaram concepções alternativas de professores e alunos, mostrando que são necessárias ações para que a formação de professores possibilite novas maneiras de ensinar e aprender.

Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Ao analisar as respostas do formulário inicial, observa-se a importância do ensino de Astronomia, pois esta ciência, conforme afirma Caniato (1974), permite uma visão global do desenvolvimento humano, analisa modelos sobre o funcionamento do Universo, oferece atividades ao ar livre e que não necessitam de materiais e laboratórios caros, reflete sobre a percepção da pequenez do homem diante do Universo, dentre várias outras razões.

Na primeira aula foi solicitado aos doze alunos presentes que respondessem a um pré-teste. As perguntas do pré-teste foram elaboradas com o objetivo de identificar concepções alternativas sobre diversos fenômenos e conceitos astronômicos. Dentre as perguntas, foi solicitada a análise das causas das estações do ano, da ocorrência dos eclipses e das fases da Lua. Além disso, os alunos também foram questionados quanto aos conceitos de estrela e planeta e suas diferenças. Na Figura 4 é apresentado o pré-teste e suas perguntas.

Figura 4 – Pré-teste sobre conceitos de Astronomia

Perguntas sobre Astronomia – Curso preparatório para a OBA 2019

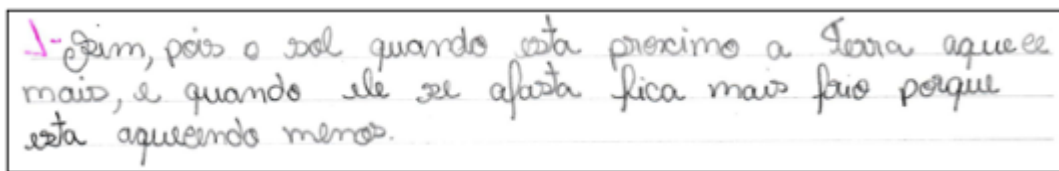
- 1) Muitas pessoas dizem que o verão é causado pela maior aproximação da Terra ao Sol e o inverno o maior afastamento da Terra ao Sol. Você concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.
- 2) Joãozinho disse que os eclipses solares são causados pela sombra da Terra na Lua, você concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.
- 3) Ao observar a figura abaixo (fora de escala de tamanhos e distâncias), indique qual a fase da Lua que está sendo apresentada para um observador na superfície terrestre. Justifique a sua resposta.

- 4) Qual a estrela mais próxima da Terra? O que é uma estrela? Justifique a sua resposta.
- 5) Ao observar o céu por algumas horas, como conseguimos saber se um ponto luminoso é uma estrela ou um planeta?

Fonte: extraído do formulário inicial

Em relação à primeira pergunta do pré-teste apresentado na Figura 4, sete alunos (58%) não concordaram com a afirmação, justificando que as estações do ano ocorrem por causa da inclinação da Terra em seu movimento de translação, enquanto cinco alunos (42%) concordaram que as estações do ano ocorrem pela distância entre a Terra e o Sol durante o ano. A resposta dos cinco alunos remete à uma concepção alternativa comum sobre as estações do ano. Segundo Camino (1995) até mesmo alguns professores acreditam que as estações do ano ocorrem pela variação da distância entre a Terra e o Sol e que a órbita terrestre no movimento de translação possui grande excentricidade. A resposta apresentada na Figura 5 demonstra esta concepção:

Figura 5 – Uma das respostas para a primeira pergunta do pré-teste

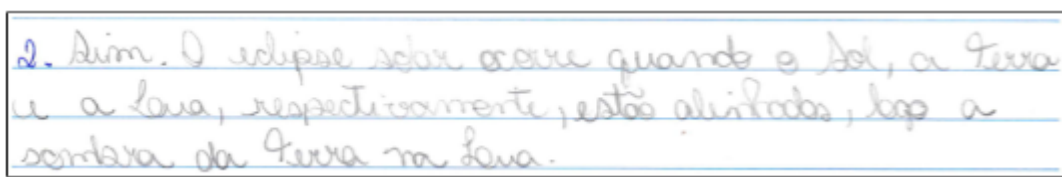


1- Sim, pois o sol quando está próximo a Terra aquece mais, e quando ele se afasta fica mais frio porque está aquecendo menos.

Fonte: extraído do formulário inicial

A segunda pergunta analisou a compreensão dos alunos a respeito das causas dos eclipses. Nove estudantes (75%) discordaram da afirmação de que os eclipses solares são causados pela sombra da Terra na Lua, e três alunos (25%) concordaram. Mesmo existindo uma grande porcentagem de alunos que compreenderam este fenômeno, é preciso observar que três responderam de forma incorreta esta pergunta. Na Figura 6 é apresentada uma das respostas incorretas sobre o eclipse solar.

Figura 6 – Uma das respostas para a segunda pergunta do pré-teste

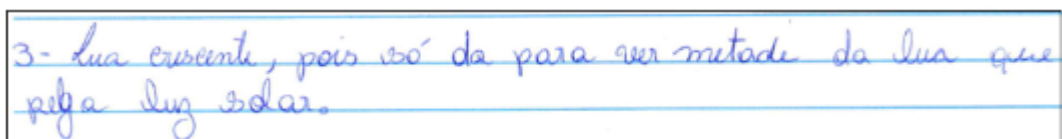


2. Sim. O eclipse solar ocorre quando o Sol, a Terra e a Lua, respectivamente, estão alinhados, logo a sombra da Terra na Lua.

Fonte: extraído do formulário inicial

Para analisar a compreensão sobre as fases da Lua, a terceira pergunta apresenta uma representação, fora de escala, do sistema Sol-Terra-Lua. É observado que a iluminação solar na Lua está diminuindo à medida que a Lua se aproxima do Sol. Por isto, a fase da Lua representada é a fase quarto-minguante. Sete alunos (58%) responderam corretamente, três (25%) responderam fase crescente e dois (17%) fase nova. A Figura 7 apresenta uma das respostas para a terceira pergunta:

Figura 7 – Uma das respostas para a terceira pergunta do pré-teste



3- Lua crescente, pois só dá para ver metade da lua que pega luz solar.

Fonte: extraído do formulário inicial

Ao observar a resposta presente na Figura 7, conclui-se que o aluno não se atentou para o sentido das setas da representação presente na terceira questão, pois a iluminação solar na Lua está diminuindo à medida em que a Lua se aproxima do Sol. Sobre estas concepções, Langhi e Nardi (2007)

analisaram que muitos livros didáticos apresentam as fases da Lua como consequências dos eclipses e afirmam existir apenas quatro fases lunares. Porém, as fases da Lua se devem à iluminação solar durante o movimento lunar ao redor da Terra enquanto esta gira em torno do Sol. Além disso, não existem apenas quatro fases, pois a parte iluminada da Lua varia a cada instante.

A quarta questão analisou se os alunos sabiam que o Sol é uma estrela, pois é a estrela mais próxima da Terra. Além disso, perguntava sobre o conceito de estrela. Sete alunos (58%) acertaram a questão, três (25%) não responderam e dois (17%) explicaram que Sirius é a estrela mais próxima da Terra.

Sobre a segunda parte da pergunta, houve dificuldades em responder o que é uma estrela. Um aluno (8%) identificou as estrelas como corpos celestes que sofrem reações entre o hélio e o hidrogênio. Cinco alunos (42%) disseram que é um conjunto de matéria, três (25%) não responderam, dois alunos (17%) afirmaram que são bolas de plasma e um aluno (8%) explicou que as estrelas são pontos luminosos.

Na última pergunta os alunos deveriam diferenciar estrelas e planetas. Para cinco alunos (42%), os planetas se movimentam e as estrelas são pontos fixos; três alunos (25%) não responderam; dois (17%) disseram que os planetas têm cores diferentes das estrelas; um aluno (8%) explicou que as estrelas têm maior luminosidade e um aluno (8%) afirmou que os planetas possuem maior luminosidade.

Em relação aos conceitos de estrelas e planetas, Rodrigues (2007) observou que os conteúdos sobre planetas e sistema solar são tratados com superficialidade e imprecisão nos livros didáticos. Em outro estudo, Iachel (2011) analisou o conhecimento prévio dos alunos sobre as estrelas, observando que eles possuem dificuldades em elaborar um modelo explicativo sobre o funcionamento das estrelas, pois alguns alegam que elas possuem pontas e poucos entendem que são formadas por massa de gás.

Após identificar várias concepções alternativas através da aplicação do formulário inicial e do pré-teste, foi iniciada a organização do conhecimento, através de aulas teóricas e práticas sobre conceitos e fenômenos astronômicos. A segunda aula foi realizada na sala de informática, apresentando os conteúdos do site do curso, deixando que os alunos realizassem pesquisas no site para encontrar os conteúdos e atividades.

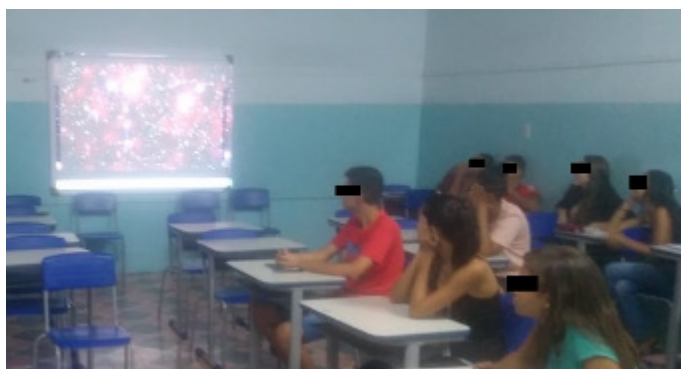
Como tarefa de casa, os alunos deveriam acessar a página inicial e a sessão intitulada "Introdução do curso" para discutir na próxima aula sobre os conteúdos presentes. Sendo assim, no início da terceira aula os alunos relataram que não conheciam grande parte dos documentários e canais do Youtube indicados na página inicial. Do mesmo modo, não conheciam vídeos e documentários presentes na introdução, assim como a história de vários dos cientistas cujas bibliografias estavam disponíveis. Na sequência da aula, foram apresentados conteúdos da OBA através de questões anteriores desta olimpíada, slides, vídeos, debates e uso do quadro negro. Como tarefa de casa, os alunos deveriam acessar a página "Conteúdos da OBA" e aprofundar seus estudos.

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Ao iniciar a quarta aula, os alunos foram questionados quanto aos estudos sobre a página “Conteúdos da OBA”. Em geral, disseram achar que foi importante disponibilizar estes conteúdos na Internet como complemento à terceira aula. Também afirmaram que não conheciam a maioria dos conteúdos apresentados e se interessaram em aprofundarem os estudos sobre Astronomia e Astronáutica.

A quarta e a quinta aula foram destinadas aos conteúdos de Astronomia básica e a sexta e sétima aula sobre Astronomia moderna. Como tarefas de casa, os alunos precisavam acessar e aprofundar os estudos através das páginas “Astronomia básica” e “Astronomia moderna”. A Figura 8 apresenta uma das aulas sobre Astronomia moderna, analisando diversos fenômenos, como a formação de galáxias.

Figura 8 – Aula presencial com o uso de recursos tecnológicos



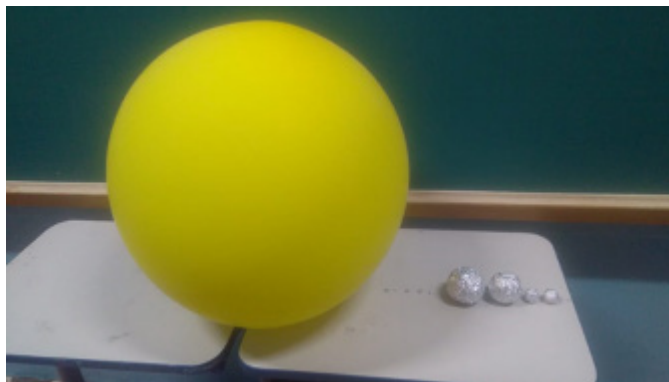
Fonte: extraído do formulário inicial

Em relação às aulas do segundo momento pedagógico, foram analisadas questões da OBA e exibidos vídeos no site sobre Astronáutica, oferecendo estudos para esta área que, muitas vezes, não é ensinada nas escolas. Os alunos acessaram continuamente as páginas do curso, comentando sobre os conteúdos presentes nestas páginas, nos canais do Youtube indicados e nos documentários e filmes. Sendo assim, o uso do site foi importante como complemento às aulas presenciais por permitir aos alunos a revisão e o aprofundamento de estudos, além de apresentar informações e sugestões para que continuassem aprendendo fora das aulas.

Após os dois primeiros momentos pedagógicos, os alunos realizaram atividades para a aplicação do conhecimento, finalizando assim os “Três Momentos Pedagógicos”. De início, o terceiro momento pedagógico contou com uma aula prática sobre a relação entre o tamanho dos planetas e o do Sol. A Figura 9 apresenta o sistema solar produzido nesta aula através das proporções dos planetas e do Sol sem a escala de distância entre eles:

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Figura 9 – Atividade prática: o sistema solar



Fonte: extraído do formulário inicial

Esta atividade permitiu a compreensão do sistema solar e a importância do conhecimento sobre a Astronomia básica e moderna, pois já existem evidências da existência de outros sistemas planetários. Também existiram discussões sobre as distâncias espaciais e viagens espaciais. A segunda aula da aplicação do conhecimento contou com atividades na sala de informática da escola. Esta aula permitiu revisões sobre os conteúdos estudados por meio de atividades diversificadas. A Figura 10 mostra os alunos realizando atividades na sala de informática:

Figura 10 – Atividades na sala de informática



Fonte: extraído do formulário inicial

Dentre as várias atividades realizadas na sala de informática, os alunos acessaram um blog no qual preencheram cruzadinhas sobre conceitos astronômicos e do sistema solar, completaram um texto online sobre as fases da Lua, responderam a um teste relacionado às estações do ano e discutiram os resultados alcançados nestas atividades. Os alunos também lançaram os foguetes de garrafa pet da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG). A Figura 11 apresenta um dos lançamentos desta mostra de foguetes.

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Figura 11 – Lançamento de foguetes da MOBFOG



Fonte: extraído do formulário inicial

As duas próximas aulas do curso foram feitas ao ar livre com o uso de um telescópio, do software Stellarium e do aplicativo SkyMap. Os alunos usaram o software Stellarium para várias coordenadas da superfície terrestre, revisando diversos conteúdos. A Figura 12 mostra os alunos observando a projeção do software Stellarium na parede da escola e, ao lado esquerdo, o telescópio que foi utilizado para a observação do céu.

Figura 12 – Observação do céu na escola



Fonte: extraído do formulário inicial

Além da simulação do céu em diferentes localidades por meio do software Stellarium, os alunos também utilizaram o aplicativo SkyMap para localizar planetas, estrelas e constelações. Durante a observação do céu, foi constatado que o uso destes recursos reforça a importância da tecnologia para o ensino de Astronomia sem deixar de lado atividades tradicionais, como a observação do céu a olho nu e pelo telescópio.


Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Para finalizar a aplicação do conhecimento, a última aula contou com a aplicação de um pós-teste que abordou conceitos astronômicos aos quais os alunos apresentaram concepções alternativas no pré-teste, além de outros conceitos que geraram dúvidas durante as aulas. A Figura 13 apresenta o pós-teste:

Figura 13 – Pós-teste

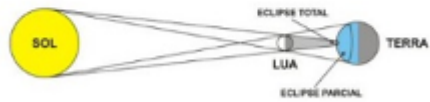
Perguntas sobre Astronomia – Curso preparatório para a OBA 2019 – Pós-teste

1) Observando a representação abaixo (mesmo sem escalas e com grande achatamento da órbita terrestre), qual a causa das estações do ano? Ou seja, por que ocorre verão, outono, inverno e primavera?



Fonte: <http://www.climatempoconsultoria.com.br/qual-a-intensidade-solar-maxima/>. Acesso em: 10 maio 2019.

2) Um dos fenômenos mais incríveis da natureza é o eclipse. Observe a imagem abaixo e responda: Qual o tipo de eclipse que está sendo representado? Em que fase da Lua ocorre este eclipse? Justifique sua resposta.



Fonte: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Universo/eclipse>. Acesso em: 10 maio 2019.

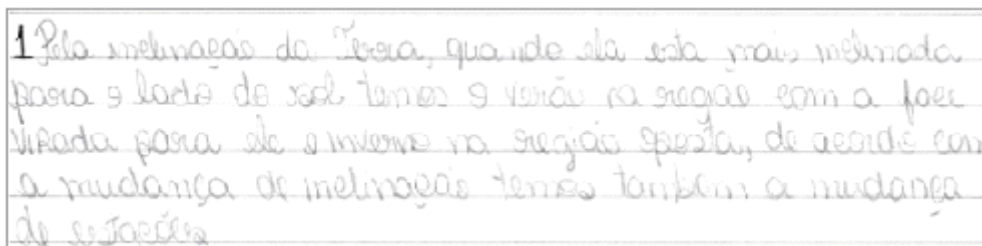
3) O que é uma constelação? Quais as constelações que você já consegue encontrar no céu?
4) Como podemos nos localizar a noite no hemisfério sul? E no hemisfério norte?

Fonte: extraído do formulário inicial

A primeira pergunta do pós-teste explora o conceito de estações do ano. No pré-teste foi elaborada uma pergunta parecida, porém sem nenhuma figura representando a órbita terrestre. O objetivo de inserir uma figura com grande achatamento da órbita da Terra foi observar se os alunos ainda acreditavam que as estações do ano são causadas pela distância entre a Terra e o Sol durante o ano.

Seis alunos (50%) responderam que se deve à inclinação terrestre em sua órbita; três (25%) responderam corretamente que as estações do ano são causadas pelo movimento de translação terrestre e inclinação da órbita da Terra; e, um aluno (8%) respondeu que se devem ao movimento de translação terrestre. No pré-teste sete alunos (58%) acertaram a questão sobre as estações do ano, enquanto no pós-teste três alunos (25%) responderam corretamente e sete (58%) responderam parcialmente. Embora no pós-teste sete alunos responderam parcialmente, apenas um aluno ainda acreditava que as estações do ano são causadas pela distância entre a Terra e o Sol. A Figura 14 apresenta uma das respostas para esta questão.

Figura 14 – Uma das respostas para a primeira pergunta do pós-teste



Fonte: extraído do formulário inicial

A resposta apresentada na Figura 14 mostra que o aluno compreendeu parcialmente a ocorrência das estações do ano, pois explicou que elas ocorrem devido à inclinação da Terra em sua órbita, porém não mencionou a translação.

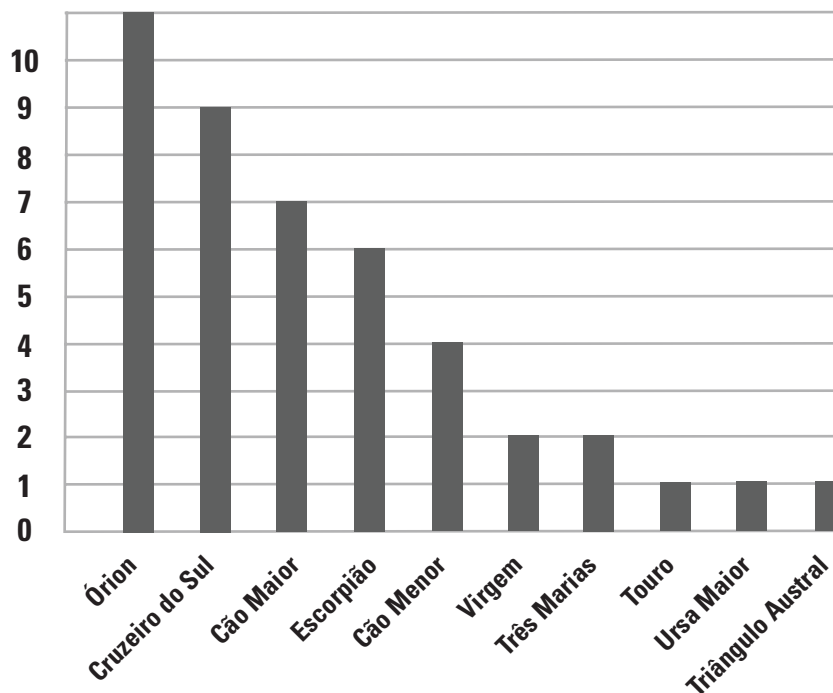
A segunda pergunta analisou o entendimento dos alunos sobre os eclipses. No pré-teste também houve uma pergunta a respeito dos eclipses, porém sem uma figura. Observa-se que o eclipse representado no pós-teste é o eclipse solar, pois um observador situado na Terra pode não visualizar o Sol devido ao alinhamento entre o Sol, a Lua e a Terra, conforme apresentado na Figura 14. Além disso, a Lua vista por um observador na superfície terrestre recebe iluminação solar mínima, mostrando que esta é a fase da Lua Nova. Seis alunos (50%) responderam corretamente eclipse solar e Lua Nova; três alunos (25%) afirmaram se tratar de eclipse lunar e Lua Nova; dois alunos (17%) indicaram que é o eclipse solar e a Lua Cheia; um aluno (8%) escreveu eclipse lunar e Lua Cheia e um aluno (8%) respondeu apenas eclipse solar. Observa-se que nove alunos (75%) acertaram o tipo de eclipse e nove alunos (75%) acertaram a fase da Lua, porém apenas seis alunos (50%) conseguiram relacionar o tipo de eclipse e a fase da Lua correspondente.

No pré-teste existiam duas perguntas separadas sobre eclipses e fases da Lua. Na pergunta sobre eclipses nove alunos (75%) compreenderam as causas do eclipse solar, enquanto na pergunta sobre fases da Lua sete alunos (58%) conseguiram relacionar a figura apresentada com a fase lunar correspondente. Estes dados mostram que, embora alguns alunos ainda não compreendam corretamente a causa das fases da Lua e dos eclipses, já conseguem relacionar estes dois fenômenos com a posição aparente do Sol, da Terra e da Lua, e não com achismos.

A terceira pergunta analisou a compreensão dos alunos sobre as constelações. Nove alunos (75%) responderam corretamente que as constelações são conjuntos de estrelas aparentemente próximas. Um aluno (8%) explicou que as constelações são signos e dois alunos (17%) não responderam a esta pergunta. A segunda parte da pergunta buscava identificar as constelações que os alunos já conseguiam visualizar no céu. A Figura 15 apresenta a relação entre as respostas e as constelações.

Análise de um curso híbrido preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

Figura 15 – Respostas dos alunos sobre as constelações



Fonte: extraído do formulário inicial

Ao analisar a Figura 16, observa-se que dois alunos (17%) não compreenderam que as Três Marias fazem parte da constelação de Órion. Além disso, um aluno (8%) não analisou o fato de que a Ursa Maior só é vista no Hemisfério Norte. Mesmo com alguns equívocos, observa-se que os alunos já conseguem visualizar várias constelações no céu. Este fato pode ter sido influenciado pelas aulas práticas de observação do céu a olho nu e pelo telescópio, com o auxílio do software Stellarium e do aplicativo SkyMap.

A última questão do pós-teste analisou se os alunos compreenderam os procedimentos para a localização noturna no hemisfério Sul, através da constelação do Cruzeiro do Sul, e no Hemisfério Norte, pela observação da Estrela Polar. Sobre a localização noturna no Hemisfério Sul, sete alunos (58%) responderam corretamente que é preciso utilizar o Cruzeiro do Sul; quatro (33%) não souberam responder; um aluno (8%) explicou que é possível se localizar a noite observando o nascer ou ocaso do Sol. Sobre a localização noturna no Hemisfério Norte, sete alunos (58%) responderam corretamente que é preciso observar a constelação da Ursa Maior; três alunos (25%) não souberam responder e dois alunos (17%) explicaram que é possível se localizar a noite observando o nascer ou ocaso do Sol. Uma das justificativas para os alunos terem respondido sobre a observação do nascer ou ocaso do Sol está na localização diurna por meio dos pontos cardeais que necessitam do entendimento sobre a região do nascer do Sol (Leste) e do ocaso do Sol (Oeste). Os resultados obtidos na aplicação da última pergunta demonstram o entendimento de vários alunos sobre as técnicas de observação do céu. Estas técnicas são importantes para a compreensão do movimento aparente das estrelas.

Após a aplicação do pós-teste, houve discussões sobre o aprendizado nas aulas, a importância do site e dos estudos para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Os alunos também destacaram que o uso de recursos tecnológicos facilitou o aprendizado de conceitos que eles ainda não sabiam e que, através destes recursos, tiveram a oportunidade de visualizar fenômenos de maneira simples. Além disso, foram feitas as resoluções do pré-teste e do pós-teste, permitindo aos alunos compreender a evolução destes durante as aulas. A análise dos resultados nos testes e demais atividades permitiu a reflexão sobre melhorias que devem ser feitas em novas edições deste curso. Depois da finalização das aulas, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um formulário final com reflexões sobre o curso.

Dentre as perguntas deste formulário, foi questionado aos alunos se faltou alguma coisa no curso, se foi importante a existência de um local na Internet para o acesso aos conteúdos e quais foram as partes positivas e negativas do curso. De maneira geral, os alunos destacaram como partes positivas a aprendizagem de conteúdos que não haviam estudado na escola utilizando-se de aulas práticas, visualização do céu, uso de recursos tecnológicos e do site do curso. Como partes negativas, ou no tocante a fatores faltantes no curso, a maioria dos alunos destacou o pouco tempo de aulas e também a falta de base que eles possuíam para aprender conteúdos mais complexos como aqueles explorados pela Astronáutica. Todos responderam que o site foi importante para a aprendizagem. Diante das respostas dos alunos ao formulário final, observa-se que o curso conseguiu atrair a atenção e o interesse para a aprendizagem em Astronomia e também em Astronáutica. Além de aprender por meio de aulas presenciais, os alunos destacaram o site como recurso para o aprendizado.

Considerações finais

A Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica foi um importante motivo para a elaboração e aplicação de um curso voltado aos alunos do Ensino Médio interessados em conteúdos relacionados com a Astronomia. Diante dos relatos presentes neste artigo, observa-se que os alunos se interessaram e procuraram aprofundar os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Também compreenderam vários dos conteúdos e fenômenos astronômicos, modificando seus entendimentos sobre eles. Foi notado que vários alunos não tiveram a oportunidade de estudar conceitos básicos de Astronomia em anos anteriores, fato que reforça a necessidade de ações voltadas para a divulgação e ensino desta ciência. Além disso, mesmo aqueles que não possuíam interesse nas aulas da escola demonstraram comprometimento com o curso. O ensino de Astronáutica também esteve presente através da resolução de questões da OBA, vídeos e documentários que apresentaram o funcionamento de foguetes, a evolução das viagens espaciais e outras informações. A participação dos alunos na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), foi importante para entender na prática as teorias estudadas.

A OBA e a MOBFOG se tornaram essenciais para a realização do curso, por incentivar os alunos no estudo para as olimpíadas e, conseqüentemente, aprender e se interessar por conteúdos que normalmente não são ensinados nas escolas. Por isto, é interessante que os professores apresentem as olimpíadas do conhecimento, não como disputas, mas sim como novos aprendizados.

A educação não formal desempenha um importante papel como complemento à educação formal por permitir que pessoas interessadas no aprendizado de determinados conteúdos tenham a oportunidade de estudar além do currículo oficial dos estabelecimentos de ensino. Infelizmente, o curso demonstrou que a aprendizagem em Astronomia e Astronáutica de alguns alunos participantes era incipiente e que estes iriam completar a educação básica sem aprender conhecimentos essenciais destas ciências que poderiam auxiliá-los em uma maior compreensão do mundo em que vivem.

O site do curso permitiu aos alunos a oportunidade de continuar os estudos através de um ambiente virtual com vários conteúdos, curiosidades e informações para os interessados em complementar seus estudos e avançar no conhecimento sobre a Astronomia, Astronáutica e a Ciência em geral. Além disso, o uso de recursos tecnológicos esteve presente no curso através de formulários online, do site do curso, software Stellarium, aplicativo SkyMap, de vídeos, do uso do WhatsApp e de computadores na sala de informática. Mesmo com o uso destes e demais recursos, foram realizadas atividades práticas e a observação do céu a olho nu e pelo telescópio, além de discussões e resoluções de questões da OBA. Esta relação entre a tecnologia e as atividades tradicionais de ensino, principalmente por meio da valorização da observação do céu, são importantes por demonstrar que o uso da tecnologia também depende de demais atividades para a obtenção de resultados satisfatórios.

Referências

ANGOTTI, J. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino em Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

BARAI, A.; NETO, J.; GARRIDO, D.; ITYANAGUI, G.; NAVI, M. Astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma parceria entre universidade e escola. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 3, 2016, p. 1009-1025.

BISCH, S. **Astronomia no Ensino fundamental**: natureza e conteúdo do conhecimento de estudantes e professores. 1998. Tese (Doutorado em Educação em Astronomia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRETONES, P.; COMPIANI, M. A observação do céu como ponto de partida e eixo central em um curso de formação continuada de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 2, 2010, p. 173-188.

Análise de um curso híbrido preparatório para a
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

CAMINO, N. Ideias anteriores e mudança conceitual em astronomia: Um estudo com professores primários sobre o dia e a noite, as estações e as fases da lua. **Ensino de ciências: revista de investigação e experiências didáticas**, v. 13, n. 1, 1995, p. 81-96.

CANALLE, J.; ROCHA, J.; SOUZA, C.; ORTIZ, R.; AGUILERA, N.; PADILHA, M.; PESSOA FILHO, J.; RODRIGUES, I. VIII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. **Bulletin of the Astronomical Society of Brazil**, v. 26, n. 2, 2007, p. 31-68.

CANIATO, R. Um projeto brasileiro para o ensino de física. 1973. Tese (Doutorado em Educação em Astronomia) – Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita, Rio Claro, 1974. DARROZ, L. M.; SANTOS, F. M. T. Astronomia: uma proposta para promover a aprendizagem significativa de conceitos básicos de Astronomia na formação de professores em nível médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 1, 2013, p. 104-130.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. Tese (Doutorado em Estudo e Ensino de Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FELICETTI, S. A.; ISABEL, I. C. M. L.; OHSE, M. L. Aprendizagem de conceitos de astronomia no ensino fundamental: uma oficina didática em preparação para a OBA. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 12, n. 2, 2017, p. 32-49.

FERREIRA, O. **CTS-ASTRO**: Astronomia no enfoque da Ciência, Tecnologia e Sociedade e Estudo de Caso em Educação a Distância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Astronomia) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra SA, 1975.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I.; BRITO, F. (Orgs.). **Ciência e Público**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

GOHN, M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, 2006, p. 27-38.

IACHEL, G. O conhecimento prévio de alunos do ensino médio sobre as estrelas. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 12, 2011, p. 7-29.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora, 2007.

LANGHI, R.; NARDI, R. **Educação em Astronomia**: repensando a formação de professores. São Paulo: Escritoras editoras, 2012.

LANGHI. Ensino de Astronomia: Erros conceituais mais comuns presente em livros didáticos de ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, 2007, p. 87-111.

LANGHI. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, 2009, p. 4402-4412.

LEITE, C.; HOSOUME, Y. Os professores de ciências e suas formas de pensar a astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 4, 2007, p. 47-68.

LONGHINI, M. D. **Educação em astronomia**: experiências e contribuições para a prática pedagógica. Campinas: Átomo, 2010.

MARANDINO, M. (Org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2L8M4oM>. Acesso em: 31 dez. 2020.

MARQUES, J. **Educação não-formal e divulgação de astronomia no Brasil**: atores e dinâmica da área na perspectiva da Complexidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RAVOTTO, P.; BELLINI, R. Quali competenze digitali per insegnare al tempo del web 2.0? **Associazione Italiana Per L'Informatica e il Calcolo Automatico**, [s. d.]. Disponível em: <https://bit.ly/3ujPsPE>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RODRIGUES, M. A. Os planetas do sistema solar em livros didáticos de ciências da quinta série do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 2, 2007, p. 1-10.

SÁ, K. **A olimpíada brasileira de física em Goiás enquanto ferramenta para a alfabetização científica**: tradução de uma educação não formal. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SIEMSEN, G.; LORENZETTI, L. A Astronomia ao longo das três versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12. **Anais...** Natal, 2019.

SOBREIRA, P. H. A. **Astronomia no ensino de Geografia**: análise crítica nos livros didáticos de Geografia. 2002. Tese (Doutorado em Educação em Astronomia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TIGNANELLI, H. Sobre o ensino da astronomia no ensino fundamental. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das ciências naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil e as políticas educacionais

Jociane Marthendal Oliveira Santos¹

Paulo Gomes Lima²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo contextualizar o estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil e a sua centralidade, ou não, nas políticas educacionais. Entende-se o estágio curricular supervisionado como meio ou percurso formativo necessário ao futuro psicólogo visando à construção de sua identidade e exercício profissional. Esse processo ocorre durante e depois da formação e vai muito além da instrumentalização técnica. O caminho metodológico pautou-se por pesquisa de cunho qualitativo, utilizando-se referenciais bibliográficos e documentais sobre a área e estado do conhecimento. Os apontamentos finais nos mostram que aconteceram mudanças consistentes no Brasil acerca de normativas instrumentais para a implementação da nova lei de estágio e respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais na área de Psicologia. No entanto, deve haver um diálogo permanente quanto à formação do psicólogo, que não pode reduzir-se ao escopo tecnicista; ao entendimento de que a formulação e reformulação de práticas e embasamento epistemológico não podem deixar à margem realidades sociais e profissionais dos futuros psicólogos.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Psicologia; Práxis profissional

¹ Mestra em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP. Membro atuante do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/CNPq) UFSCAR - Sorocaba. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI (2009) e Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Uninter (2013). E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

² Pós-Doutorado pela UNICAMP. Doutorado em Educação Escolar pela - UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Mestrado em Educação pela - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1994). E-mail: paulolima@ufscar.br

Supervised curricular internship in brazilian psychology courses and educational policies

Abstract: Supervised curricular internships are considered a means or formative path to future professionals attending Psychology courses in Brazil. The aim of this study is to present the context of these internships and to evaluate if educational policies are central to them. Such internships, which happen during and after the students' formation, should build the professional practice and identity, and go beyond technical usage. The methodology followed a qualitative line through the analysis of bibliographies and documents. The outcome of the study showed there were consistent changes in Brazil regarding instrumental norms for the implementation of the new law for internships and respective National Curricular Guidelines in Psychology. However, there should be a permanent dialogue about how the psychologist's formation must not be reduced to a technician scope; also, concerning the composition and modifications of practices and epistemological basis that cannot marginalize social realities that are pertinent to future psychologists.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Psychology. Professional Praxis.

A formação inicial em cursos de graduação e a introdução de futuros profissionais no campo dos saberes e fazeres de suas áreas têm trazido como centralidade o desenvolvimento de pesquisas e discussões sobre a estrutura, funcionamento e aprimoramento do estágio curricular supervisionado como estratégia performativa acerca das solicitações de sua práxis, notadamente na área da saúde. Conforme Resolução CNS nº218, de 06 de março de 1997, dentre as categorias reconhecidas como profissionais da saúde de nível superior encontra-se o psicólogo tendo em vista "a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde" (BRASIL, 1997).

O exercício da profissão do psicólogo somente pode ser desenvolvido pelo portador de diploma de formação em psicologia cujo currículo inclua a realização de estágio curricular supervisionado (ECS) ou, como comumente é designado, "estágio obrigatório". A este respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo em seu artigo 19, prevê que o planejamento dos cursos de formação em psicologia deve necessariamente garantir, conforme Inciso X, o desenvolvimento de "práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado" (BRASIL, 2011).

Partimos do entendimento de que o estágio é componente e espaço apropriado para construção e aprimoramento da identidade profissional, onde teoria e prática se encontram e os percursos formativos podem ser aproximados, refletidos, reelaborados como crivo do processo científico e ela-

boração humana historicamente situada. Por contextualizar as políticas educacionais e os condicionantes sócio-históricos que permitiram a compreensão das problematizações que transversalizam os estágios curriculares supervisionados na área da psicologia no Brasil, compreendeu-se que modificações na legislação e regimentos em torno dos ECS acompanham os movimentos globais do capitalismo, requerendo da estrutura educacional brasileira no ensino superior estratégias no atendimento às demandas sociais e, por outro lado, às demandas do mercado a partir do ideário neoliberal.

O campo das políticas educacionais é marcado por mudanças no início do século 21 devido à reestruturação na formação profissional após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores e da “nova Lei de estágios”. Ao considerar a reforma do Estado capitalista, emergem tensões sociais e expectativas da comunidade acadêmica quanto à formação e preparação do trabalhador para um mercado de trabalho que solicita competências e habilidades mais amplas ao trabalhador polivalente, como destacaremos no decorrer do texto.

As políticas educacionais para o ensino superior no Brasil: condicionantes sócio-históricos

As políticas públicas podem ser compreendidas como o percurso da ação das autoridades constituídas para o enfrentamento e solução de problemas sociais, correspondendo, por tanto, a itinerários que conduzem ou podem conduzir à resolução de problemas enfrentados por uma sociedade (LIMA, 2016). Hofling (2001) caracteriza as políticas públicas sociais como o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31). A educação como setor específico no Brasil, e “um recorte das políticas públicas” (LIMA, 2016, p. 30), deve ser compreendida como uma esfera de planejamento de políticas e com intenções que subsidiam os planos de ação.

Para os que estudam as políticas públicas educacionais no Brasil é fundamental perceber não somente os programas de cada governo, mas os discursos e termos referidos nas reformulações das políticas, pois estas carregam ideologias que podem viabilizar ou inviabilizar os interesses do Estado em detrimento de agendas impostas por organizações ou por outros países. Os frutos de acordos realizados em prol do desenvolvimento da economia ou de quitação de dívida externa podem submeter e sujeitar as políticas educacionais como uma forma de negociação. Ao considerar este aspecto, Azevedo (2004, p. 59) afirma que não se pode desconhecer que o programa de ação (*policy*) pode tanto ser construído em função de decisões políticas (*politics*), como pode refletir as “relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade”. Nesta direção, a globalização veiculada pela dinâmica do capitalismo determina norteamientos no campo educacional.

A reforma de Estado proposta em 1990, acompanhou os eixos neoliberais disseminados no mundo e de forma enfática na América Latina, adentrando sem muita resistência no Brasil. Para Salum Jr. (2003) o alvo central dessas políticas seria o de diminuir a participação do Estado nas atividades econômicas e abalar alguns dos fundamentos legais do Estado nacional-desenvolvimentista, em parte assegurados pela Constituição de 1988. A materialização desses ideais foram as mudanças drásticas nas relações “entre mercado/Estado e a ordem de prioridades do Estado em relação aos segmentos socioeconômicos, tanto em termos patrimoniais como institucional (SALUM JR. 2003, p. 44). A educação sofreu alterações em todos os níveis através de intervenções e concessões nas políticas educacionais. Krawczyk (2005) afirma que na trajetória da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, “reformulando as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando assim a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade” (KRAWCZYK, 2005, p.808).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) foram concedidas sanções que favoreciam a criação e o crescimento de um setor privado para o lucro, principalmente devido ao abrandamento das exigências (de renda e organização curricular), e a diversificação das instituições. Segundo Barreyro e Costa (2015, p. 21) o Brasil tinha a aparência de privatização, ou seja, implementou através das políticas públicas educacionais os financiamentos transferindo alunos de instituições públicas para o setor privado ganhando bolsas com subsídios do governo, resultando em aparente crescimento dos lucros privados. O governo agora injetaria dinheiro no setor privado, além de isentar diversos impostos a instituições privadas com fins lucrativos. Através das políticas de empréstimos para estudantes iniciadas em 1999, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil para o Ensino Superior) impulsionou 69,8% das matrículas em instituições privadas em 2002. A expansão do ensino superior por um processo de mercantilização no país colaborou para a transição desse sistema de educação no Brasil, que antes de 2010 era considerado de elite e tornou-se um sistema de massa (GOMES E MORAES, 2012).

Silva (2002) descreve como o estado brasileiro foi gradualmente abdicando das ofertas de serviços educacionais para o setor privado. Na década de 1980, com dívida externa, o Brasil e outros países da América Latina permitiram que o Banco Mundial e o Fundo Monetário assumissem a tarefa de enfrentamento do problema. Desta forma, os gestores internos das organizações tiveram acesso às estatísticas e dados sociais do país intervindo também nas políticas sociais, já que conheciam agora o mercado promissor dos serviços públicos para o investimento privado. Através da opção por um governo de viés neoliberal, as forças políticas e a mudança na concepção educacional pública no país estavam instaladas. É nesse contexto contraditório das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil que se encontram os cursos de psicologia e seus respectivos estágios. As solicitações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, depois, da Lei de Estágios marcaram tensões em relação a formação desses novos profissionais. A presença do estágio é notável em quase todas as DCNs garantindo uma

carga horária total significativa (MARRAN, 2012) o que demonstra a valorização das forças produtivas e o confronto que ronda o estágio entre aqueles que o defendem como interesse da escola e aqueles que querem por meio dele a obtenção da mão de obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Itinerário das legislações sobre o estágio no Brasil: algumas pontuações

De acordo com Cunha (1986), os primeiros cursos superiores surgiram em 1808 no Brasil e o ensino não tinha características universitárias. As universidades privadas começaram a surgir em 1889, ano da Proclamação da República. Até este momento, o desenvolvimento do ensino superior era lento e seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas (MARTINS, 2002). Mesmo com a independência política em 1822 quase nada avançou, pois a elite poderosa não via vantagens na criação de universidades. Martins (2002, p. 4) afirma que “a ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política”.

A partir Constituição da República (1891), a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. A formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa, e seu desenvolvimento foi voltado para a formação profissional sob controle do Estado. Ainda segundo Martins (2002, p. 4), “o modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal, [...] e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica”. A ausência de discussão e iniciativas em refletir as relações entre mundo do trabalho e educação no Brasil podem ser decorrentes do modelo de ensino pragmático adotado. A discussão é atual “especialmente quando refletimos sobre o espaço do estágio”, bem como a legislação que regulariza a relação entre trabalho e escola (SOUZA *et al.*, 2010, p. 132).

Segundo Zotti (2004), o pensamento pragmático persiste na relação entre educação e trabalho e na definição de “preparação para o trabalho”. A concepção atrelada é de “melhoria de vida” que perpassará por toda a vida escolar, mesmo que não haja conjuntura de profissionalização. As mudanças na matriz curricular geralmente ocorrem em momento de transição democrática e acabam por responderem a antigas reivindicações, o que não significa uma modificação de qualidade na condução da política educacional. Muitas das mudanças na educação do país também refletiram o contexto e interesses de cada época. A década de 1930 pode ser considerada como primórdio das legislações do estágio curricular e a aproximação das primeiras legislações criadas no Brasil. A ideologia política do nacional-desenvolvimentismo permeou o Brasil inaugurando a segunda etapa do desenvolvimento industrial (1930-1964) com o modelo “substituições de importações”. Em decorrência do crescimento industrial, o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica. Para atender ao novo modelo econômico, a educação escolar foi

considerada necessária para um maior número de pessoas a fim de desenvolver economicamente o país no contexto da industrialização/urbanização (ZOTTI, s/d).

O ensino, que se constituiu numa proposta pragmática, oferecia disciplinas tradicionais e disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física) além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões (XAVIER, 1990). Os estágios no Brasil na década de 1930 funcionavam à sombra de atividades escolares. Os registros de leis eram pontuais para atividades específicas de ensino, por exemplo o Decreto-Lei 20.294 de 12 de agosto de 1931 – que Autorizava a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha para a promoção do ensino das especialidades fruticultura, floricultura e horticicultura por meio da exploração agrícola. Situações como esta em todo o país podem ter motivado as discussões e criação das Leis Orgânicas do ensino, nos níveis secundário (formação geral e profissionalizante) e ensino primário nos anos 1937 a 1946. O ministro Gustavo Capanema empreende novas formas de ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino.

Segundo Souza, Oliveira e Bueno (2010), a partir da década de 1940 percebe-se as primeiras relações entre educação e trabalho, bem como a discussão e a implementação do estágio enquanto prática profissional de aprendizagem, contrariando o pensamento de que tal aproximação se deu somente na década de 1970. Colombo e Ballão (2014, p. 174) afirmam que “desde a década de 1940, diversas normas legais buscaram regulamentar o estágio no Brasil”. O Decreto-Lei nº 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino voltadas à indústria. Embora existisse formalmente uma lei, o estágio não se efetivava como ato educativo devido não prever a formalização entre escola e empresa. O Decreto-Lei diz: “Art. 48. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial” (BRASIL, 1942). Nesta Lei, o estágio foi concebido como “um período de trabalho” que angariava mão de obra de baixo custo devido às brechas na legislação e por considerar esta atividade “mero trabalho”. A figura do docente se faz importante, mas não há regulamentação quanto à forma como deve ser realizado este controle.

No final da década de 1960 o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002 “definindo a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa”, mas que favoreciam as empresas (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174). Um de seus artigos enfatiza que,

Art. 2º - As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão.

- a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;
- c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;
- d) o horário do estágio

Conforme a normativa, o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais; já o artigo Art. 3º estabelecia que não haveria vinculação empregatícia. Na década de 1970 encontramos outros decretos: o Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77. No primeiro, estabelecido em 11 de maio de 1970, foram definidos os estágios práticos para o ensino superior, mas somente para algumas áreas como engenharia e tecnologia e os cursos da área da saúde não foram contemplados na ocasião pela lei (COLOMBO E BALLÃO, 2014).

O Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975, regulamentou o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal. Por fim, ao final da década de 1970 veio a Lei 6494/77, caracterizada como a primeira legislação que trata do estágio, pois considerava o aluno regularmente matriculado e frequentando o curso. Passou a existir o documento “Termo de compromisso entre a instituição de ensino e a instituição concedente” (MARRAN, 2012), mas somente com o Decreto nº 87.497/82 a lei 6494/77 foi regulamentada. Lembrando ainda que, na mesma década, através da Lei nº 5.692/71 (LDB) foram fixadas as diretrizes e bases da educação, impondo a profissionalização a toda escola secundária nacional, enfatizando a necessidade do estágio como fator complementar à formação do educando.

Nas décadas de 1970 e 1980, não foram observadas mudanças significativas na legislação quanto ao papel do estágio como elemento de formação para o estudante (SANTOS, 2019). Entretanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, “o estágio sofreu as primeiras intervenções em nível conceitual”, sendo que o conceito distinguia melhor “entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de um maior esclarecimento ou busca de aproximação entre o contexto da formação acadêmica entre o âmbito teórico e o prático” (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3).

O alargamento na questão conceitual da legislação contribuiu para a não consideração do estágio como um elemento de formação plena do estudante e tal situação se perpetuou por seis décadas, de 1940 a 2000 (COLOMBO E BALLÃO, 2014), desde as primeiras legislações até a Lei no 11.788/08 (SANTOS, 2019). Com a aprovação das DCNs, o Estágio Curricular Supervisionado ganhou atenção especial, pois passou a representar uma das principais questões que compõem a agenda de discussões das instituições formadoras no processo de implementação de seus vetores em distintas áreas do conhecimento, como é o caso do ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação (MARRAN E LIMA,

2011). No ano 2000 o ForGRAD publicou o documento *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível* como expressão de mudanças para os estágios.

Segundo Marran (2012), após a recomendação feita pelo Ministério do Trabalho com uma notificação recomendatória n. 741/2002 e as imposições das agências internacionais no contexto da reestruturação produtiva sobre as políticas educacionais no Brasil, as Instituições de Ensino Superior despertaram para a necessidade de repensar o estágio e, em 2002, o ForGRAD promoveu o I Encontro Nacional de Estágio, seguidos por mais quatro encontros até 2010. Um dos aspectos centrais na discussão referiu-se à articulação entre teoria e prática, superando as dicotomias entre elas. Diante do conjunto de fragilidades da legislação de estágio no Brasil, “aumentavam as solicitações sobre a necessidade de se elaborar uma nova legislação que fosse capaz de prever e promover mecanismos para evitar as situações em que o estagiário fosse visto com mão de obra barata” (MARRAN, 2012, p. 17).

O ForGRAD de 2004 chamou a atenção para a importância do estágio configurar-se como instrumento determinante da formação profissional do acadêmico, fazendo a articulação formação inicial e inserção social do profissional, o que só aconteceria mediante supervisões. Devido à precariedade de legislações que norteavam o estágio, a Comissão Nacional de Estágios do ForGRAD (2004) elaborou um documento estabelecendo alguns direcionamentos às IES que, mais tarde, fariam parte das reivindicações para a nova legislação, como o estabelecimento da carga horária máxima dos contratos de estágio não obrigatório, fixada em até 30 (trinta) horas semanais e não superior a (6) seis horas diárias por aluno e sendo compatível com o horário escolar, podendo ser admitido o máximo de 40 horas semanais desde que o estágio seja realizado fora do período letivo. Nesse sentido, o ForGRAD e seus direcionamentos foram fundamentais para o processo da Lei 11.788/2008 (MARRAN, 2012).

A Lei do Estágio (Lei no 11.788/2008) significou um avanço devido ao fato de o estágio ser concebido como componente curricular, e contribuiu para que se estabelecesse a relação entre o estudante e a empresa, evidenciando assim o processo pedagógico. Porém, esse processo foi árduo com a existência histórica de um confronto “entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas” (COLOMBO E BALLÃO, 2014, p. 172). Com a nova Lei os regimentos e normas foram melhor definidos sobre o posicionamento de professores, coordenadores, instituições e alunos na inserção da prática garantindo a finalidade do estágio como componente pedagógico e atendendo às necessidades dos profissionais preparados para o mercado de trabalho. Na ampliação das discussões sobre o estágio, a nova proposta veio como uma tentativa de atender à “aquisição dos conhecimentos exigidos e formação ética articulada aos parâmetros técnicos científicos, previstos pelas orientações do Sistema Único de Saúde – SUS, desde 1988” (MARRAN, 2012, p. 2).

Além disso, vale dizer que a lei trouxe controle e rigor tanto para o estagiário quanto para as empresas concedentes, com a exigência de relatórios dos estudantes a cada semestre, bem como a regulação da duração de estágio para até no máximo dois anos, e outras medidas (BRASIL, 2008). O tra-

tamento diferenciado dentro da empresa e a presença da escola como responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal foram as grandes mudanças na nova Lei (COLOMBO E BALLÃO, 2014).

Se por um lado a lei organizou as relações escola/empresa, trazendo rigidez aos acordos, defendendo o processo de aprendizagem e conceituando legalmente o estágio como pedagógico, por outro atende demandas da reestruturação produtiva. Tal cenário traz à tona duas questões referente ao período após a Lei: Houve melhoria na qualidade dos estágios? Os estágios passaram a contribuir significativamente para uma formação de qualidade? No início do percurso formativo, o indivíduo pode se deparar com o dilema em “consolidar uma formação ética ou atender às demandas advindas do capital” (SANTOS, 2019, p. 10). Ao considerar as questões levantadas, a próxima seção, discutirá as políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado na graduação de psicologia no Brasil e de que maneira as mudanças contribuíram para essa área de atuação.

Estágio curricular supervisionado na graduação em psicologia no Brasil a partir de políticas norteadoras

O itinerário das políticas norteadoras de estágio curricular supervisionado (ECS) na graduação de psicologia desdobrou-se em pelo menos dois momentos: o primeiro, de 1940 até 1962, com a inserção de estágios universitários para obtenção de diplomas como resultado da regulamentação da profissão e currículo mínimo; e, o segundo, de 1962 a 2004, do momento da mudança do currículo mínimo para as novas diretrizes. É importante dizer também que o desenvolvimento da área da Psicologia como ciência e profissão deve-se muito à organização do campo universitário (FURTADO, 2012). Segundo Soares (2010), a história da psicologia (1900 a 1920) foi escrita por médicos devido aos estudos de psicologia experimental, métodos da psicologia, criminologia entre outros estudos que eram realizados nas primeiras faculdades de medicina no Brasil (Bahia e Rio de Janeiro). Apesar de a psicologia ter sido utilizada para tratamentos e estudos, foi só a partir de 1950 que foram criadas as cadeiras de Psicologia no campo médico.

Após este período, surge a fase das atividades dos educadores de sólida cultura científica e o trabalho das Escolas Normais (1920 a 1960). Dessa forma, fundou-se a Psicologia Brasileira através da dedicação à cátedra e da experimentação psicológica. Vale lembrar que a disciplina de psicologia nos currículos de pedagogia foi inserida com a Reforma de Benjamim Constant de 1890, sendo um marco para a inserção da psicologia na legislação nacional (SOARES, 2010). Os Laboratórios de psicologia que surgiram no final do século 19 foram importantes para o desenvolvimento da psicologia no país, tornando-se locais de intervenções baseados nos saberes de psicologia aplicada, “como importantes centros de capacitação do ensino de psicologia” (SEIXAS, 2014, p. 80). Através dessas iniciativas os

estágios em psicologia começaram a partir das especializações na década de 1940. Nessa época não existiam cursos de graduação em psicologia no Brasil. Para obter o diploma de psicólogo era necessário cursar outras graduações em 3 anos e realizar os estágios em serviços psicológicos. Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015, p. 60) descrevem que a formação em psicologia “era desenvolvida através de cursos de especialização ou mesmo cursos breves de preparo técnico”.

Soares (2010, p. 20) ressalta alguns momentos importantes na legislação que outorgaram o diploma de psicólogo. Em 13 de abril de 1946 a Portaria nº 272 aprovou as instruções reguladoras da execução do disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. O artigo 1º da portaria se referiu aos diplomas de especialização, enquanto o artigo 5º do Decreto-lei de que trata desta Portaria se dirigiu para as formações de: 1) Psicólogo; 2) Físico; 3) Químico; 4) Biólogo; 5) Geólogo; 6) Geógrafo; 7) Historiógrafo; 8) Etnógrafo; e 9) Administrador Escolar. Em seu parágrafo único afirmou que os candidatos que pretendiam ter o diploma de especialização de psicólogo deveriam ser aprovados nos três primeiros anos do curso e no estágio em serviços psicológicos, a juízo dos professores.

No tocante à concessão de diploma para Psicologia Educacional, ocorreu no dia 13 de maio de 1946, através de Portaria nº 328 a qual ampliou as medidas expedidas pela Portaria nº 272 de 13 de abril do corrente ano. Para obtenção do diploma era necessário a aprovação nos 3 primeiros anos do curso de Pedagogia, aprovação em curso de Psicologia da criança e do adolescente, aprovação em Psicologia do Anormal, aprovação em curso de Psicologia da Personalidade, estágio em serviços de Psicologia Aplicada e frequência a seminário de métodos e pesquisas psicológicas (SOARES, 2010). Com este diploma já era possível o exercício profissional.

Vale acrescentar que as atividades de trabalho obtidas por meio de formação universitária eram chamadas no Brasil por volta de 1870 de “profissão” e depois “profissões liberais”, enquanto aquelas que não exigiam formação universitária, adquiridas na prática do ofício eram denominadas “ocupação”. Furtado (2012) baseado nas ideias de Coelho (1999) afirma que, no caso da psicologia, ela foi construída histórica e socialmente, não necessitando de regulamentação oficial para garantir a sua existência. Muitas foram as profissões/ocupações, hoje plenamente reconhecidas, que seguiram a mesma trajetória do reconhecimento social e que são respeitadas mesmo não sendo regulamentadas. Furtado (2012, p. 74) declara que “as profissões adquirem prestígio e são valorizadas de acordo com a necessidade social de suas funções e conhecimentos”.

A presença da psicologia no contexto universitário se deu na década de 1930 (SOARES, 2010; FURTADO, 2012). A disciplina “Psicologia aplicada aos problemas da educação” foi a primeira disciplina psicológica a ser introduzida no currículo de um curso universitário, em 1931. Essa disciplina foi destinada à formação de professores secundários ou professores de Escolas Normais, e fazia parte do currículo do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo (SILVA, 2010). No ano de 1947 foi criado um curso de especialização para a formação de profissionais aberto

aos graduados em Pedagogia, junto à cadeira de Psicologia Educacional. Silva (2010, p. 34-35) afirma ter sido este “o primeiro curso superior a fornecer espaço para uma formação mais voltada para a aplicação da Psicologia, que ainda era teórica, já que não havia serviços destinados a oferecer estágios e a prática da Psicologia em situações reais”.

Aos poucos os primeiros cursos de graduação em psicologia foram criados: primeiramente no Rio de Janeiro 1º de janeiro de 1953 (PUC-RJ); depois, no estado Rio Grande do Sul, em 30 de junho de 1953 (PUC- RS) (YAMAMOTO, 2006); e, finalmente, em São Paulo (USP) em 1957 (SILVA, 2010). Já a primeira pós-graduação nessa área foi criada em 1966, também na PUC-RJ, após a regulamentação da profissão em 1962 (YAMAMOTO, 2006; FÉRES-CARNEIRO, 2013). Esse histórico nos apresenta a morosidade com que os conhecimentos técnicos e práticos foram inseridos na formação de psicologia no Brasil até obter espaço na legislação do estágio universitário que contemplasse tais aspectos. Pode-se dizer que a maior urgência era conseguir as liberações de profissionais no mercado e nos centros acadêmicos. Porém, tanto para a concessão legal do trabalho quanto para as pesquisas na academia o estágio se fazia presente sem muitas regulamentações. Uma possível explicação é que “a maior parte dos estudos históricos realizados no país não tinha como foco a formação do psicólogo, mas sim a profissão ou a ciência psicológica” (SEIXAS, 2014, p. 76).

Em 1962 a psicologia foi instituída e regulamentada com seus dispositivos formais e 1975 marcou o fim do processo de profissionalização da psicologia no Brasil (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003). Em agosto de 1962 o estágio em psicologia foi instituído a partir da Lei nº 4119 (BRASIL, 1962a) que previa a sua realização acompanhado de observações práticas dos alunos em Instituições de suas localidades, a critério dos professores do curso. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 403/62 (BRASIL, 1962b), no qual constava a implementação do currículo mínimo – o primeiro currículo oficial no Brasil que instaurava a formação do psicólogo em três níveis além de prever as determinações de tempo e direcionamento de formação. Eram eles: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; b) licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia; e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional.

As modalidades bacharelado e licenciatura não possuíam exigências de estágios, somente a formação em psicologia deveria ter o estágio curricular, resultando no acréscimo de um ano em relação às demais modalidades para cumprir o mínimo de 500 horas de atividades de estágio desenvolvidas em situação real obedecendo à imediata supervisão dos órgãos responsáveis (BRASIL, 1962b). O currículo mínimo privilegiava o parcelamento de disciplinas como didática para a transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, os estudos realizados eram isolados dos problemas e dos processos concretos do contexto social; ou seja, a aprendizagem era realizada por meio do acúmulo de informações (SOUZA, 2009).

A crítica estendida aos currículos mínimos denunciava-os como “rígidos e ineficazes pelo Parecer n. 776/97”, bem como os programas de estágios que acompanhavam a “ideia fragmentária pre-

sente de forma difusa nas políticas educacionais” (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3). No referido parecer, deferido em 3 de dezembro de 1997, o Conselho Nacional de Educação propôs maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais indo ao encontro da proposição realizada no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) de 1999, o qual assegurava que as IES poderiam ter um currículo mais amplo. O compartilhamento do ideário da flexibilização curricular de ambos foi assimilado e documentado nas instâncias executivas e responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país (CATANI *et al.*, 2001).

As DCNs surgiram mediante a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, transformando as políticas educacionais e estabelecendo “uma tipologia de homem correspondente” que modificava principalmente a formação de profissionais no nível superior (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3). Portanto, são passíveis de críticas devido ao atendimento ao neoliberalismo e à redução de horas no total geral do tempo de estágios (SANTOS, 2019). Após a aprovação das DCNs pelo Ministério da Educação, em 1997, o SESu e o CNE criaram uma comissão de 17 profissionais da área da psicologia para compor a comissão de especialistas que apresentaria a reforma curricular. Essa comissão resolveu abrir o debate com entidades acadêmicas estendendo-o até 1999.

Após esse período, a minuta das diretrizes foi apresentada trazendo certas inconsistências entre o que a comissão propôs e a carta de Serra Negra de 1992, o que delongou ainda mais o debate. Em 2001 foi realizada uma audiência pública para discutir a nova proposta para as diretrizes. Desta audiência surgiram muitas dúvidas que dividiram as opiniões. Apesar das alegações da proposta ser um retrocesso às conquistas alcançadas, ela foi aprovada de imediato, o que gerou descontentamento e manifestações em frente ao Ministério da Educação. Houve, então alterações na comissão de homologação, a qual que recolou o documento para o debate. O Ministério da Educação, devido à resistência das entidades e a supressão de termos importantes discutidos, não homologou o documento fazendo-o retornar duas vezes à reescrita, abrindo novamente o debate que perdurou até a concretização da Resolução nº 8 CNE/ CES de 2004 (SEIXAS, 2014).

O autor considera as DCNs um avanço uma vez que o currículo mínimo apresentava três áreas clássicas na formação tornando esta unidisciplinar, clínica e conservadora (SEIXAS, 2014). Com o advento das DCNs de Psicologia, algumas mudanças substanciais foram requeridas na matriz curricular, dentre as quais a oferta do ECS somente no último ano, após serem cursadas todas as disciplinas teóricas durante quatro anos do curso. A proposta das DCNs era que a formação fosse organizada em núcleos comuns correspondentes às disciplinas, além da garantia de estágios básicos obrigatórios que transversalizassem o curso de Psicologia. Também foram requisitadas ênfases curriculares que correspondessem disciplinas e estágios profissionalizantes de acordo com as dimensões de atuação específicas que o aluno escolhesse cursar. Para Naves, Silva, Peretta, Nasciutti e Silva, (2017, p. 68) a normativa das DCNs “abriu possibilidades para uma maior articulação entre teoria e prática”.

Ao considerar algumas mudanças, as “Diretrizes Curriculares da Psicologia aboliram a divisão da formação em três habilitações. Adotou-se uma terminalidade única, isto é, a de psicólogo”, segundo a Resolução nº 2 de junho de 2007 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), correspondente ao que em outros cursos é chamado de bacharelado. A formação em licenciatura segue agora outras diretrizes instituídas pela DCN n. 2 de 1º de julho de 2015, mas requer a prática de estágio de 400 horas. Conforme a Resolução CNE/CES nº 5 de 15 de março de 2011, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia, faz saber: “§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino” (BRASIL, 2011).

Segundo Bernardes (2012, p. 221), os estágios da psicologia se estruturavam no Currículo Mínimo em três estágios tradicionais: psicologia clínica, psicologia escolar e psicologia do trabalho. Com as ênfases das DCNs, boa dos cursos fez uma redução de três para dois estágios, “pois vincularam os mesmos às ênfases, sob a condição de obrigatoriedade do curso de ofertar ao menos duas delas aos alunos. As ênfases, além de uma ou outra disciplina, foram reduzidas aos estágios”. O autor acredita que o ponto central aqui seja a expressão definidora de ênfases vinculada a caracterizá-las como os domínios consolidados da Psicologia, que são as áreas de conhecimento hegemônicas associadas diretamente aos campos de atuação que, historicamente, sustentam determinados modos do seu exercício profissional. As mudanças sugerem continuar com os saberes já consolidados existentes. Ou seja, essas mudanças não podem trazer noções novas, mas sim herdar certa racionalidade prática e produzir nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da psicologia aplicada (BERNARDES, 2012).

Em relação aos estágios, a formação em Psicologia oferece estágios básicos e estágios específicos, os quais devem compor 15% da carga total do curso. A proposta das DCNs para um currículo generalista é de 4.050 horas, incluindo estágio, para a formação de psicólogo, enquanto para Licenciatura é de 3.200 horas, incluindo estágio, e também de 3.200 horas para Bacharelado. Porém o tempo de estágio nas modalidades apresentadas pelas DCNs é inferior ao tempo de 500 horas de estágio requerido pelo currículo mínimo (SANTOS, 2019, p. 11). Embora possa ter até 800 horas, não se pode ultrapassar o período de 5 anos de curso (LISBOA E BARBOSA, 2009, p. 732).

Para Hoff (1999, p. 20), em relação à duração dos estágios pós DCNs, “salienta-se uma duração anual menor, menos densa, da formação do psicólogo frente a outros cursos afins”, como Odontologia, Terapia Ocupacional, Medicina, Fonoaudiologia e Serviço Social. Para a autora, a diluição dos estágios em 5 anos “mascara a redução da carga horária total em relação ao atual currículo pleno de muitos cursos”. Os únicos indicativos encontrados para tais mudanças, segundo Hoff (1999, p.20), são os padrões de qualidade para cursos de graduação em Psicologia, pois, por se tratar de uma proposta de formação generalista, os estágios previstos antes pelo currículo mínimo e agora pelas DCNs são “insu-

ficientes". Outro caminho pode nos levar a compreender as Diretrizes Curriculares como "dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática", que "caracterizam formas específicas de governo", como declara Bernardes (2012, p. 220).

A redução dos estágios (modalidades e carga horária) contribui para que os alunos vivenciem menor tempo de práxis como profissionais, exigindo a complementação da formação com cursos de especialização, o que descaracterizaria a formação generalista (SANTOS, 2019). Para Bernardes (2012, p. 222) a formação em Psicologia no Brasil "jamais foi generalista". O autor considera uma formação com dupla especialização precocemente estabelecida, localizada geralmente na atuação clínica e no "modus operandi centrado no indivíduo, individualizante e intimista". A formação do psicólogo não deve prescindir de ampla discussão e de incluir nas possibilidades do estágio modalidades que contemplem demandas sociais, conduzidas pelas instituições formadoras e professores supervisores responsáveis.

Considerações finais

As demandas e solicitações das políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia condizem com o crescimento e ampliação dos cursos nos últimos anos. De acordo com o Inep (2017), o ensino superior apresentou 8.286.663 alunos matriculados. Das 2448 universidades, centros universitários e faculdades existentes no Brasil, 566 instituições oferecem o curso de psicologia e modalidades de psicologia, como a licenciatura. Em todo o país são 708 cursos de psicologia com aproximadamente 250.000 alunos.

O crescimento do número de cursos de psicologia no Brasil pode ser verificado em três momentos, segundo Lisboa e Barbosa (2009): o primeiro na década de 70, o segundo na década de 90, e o terceiro, na primeira década do século 21. O primeiro grande crescimento parece estar relacionado à Reforma Universitária realizada em 1968, momento da aprovação de uma enorme quantidade de cursos, principalmente na área de ciências humanas e Letras.

O segundo momento de crescimento, iniciado em 1997, se deve à promulgação da nova LDB que expressou uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberais, o que se traduziu, na prática, em ações de cunho mercadológico que privilegiam a quantidade em vez da qualidade do ensino. Lisboa e Barbosa (2009) declaram que essa rápida expansão dos cursos de Psicologia não esperou pelos professores qualificados e que a falta de qualificação docente transformou o currículo que já tinha seus inúmeros problemas em um ensino cheio de artificialidades. Em 2006 configurou-se o terceiro crescimento, que parece estar relacionado à promulgação da LDB de quase 10 anos antes que continuou a contribuir com as políticas que favorecem a soberania do mercado como gestor maior dos serviços do setor (LISBOA E BARBOSA, 2009).

Alguns dos problemas apontados nos cursos de psicologia após a mercantilização da educação superior foram: déficit na qualificação docente, carência de atividade de pesquisa nas instituições priva-

das e uma predominância do conceito médio (C ou 3) em todas as avaliações dos cursos (LISBOA E BARBOSA, 2009). Em decorrência da expansão das instituições privadas, muitos cursos funcionam à noite, porque exigem poucas instalações e têm à disposição recursos humanos de fácil recrutamento. Muitos cursos, apesar de abrirem no período matutino, vespertino ou integral, acabam por não as preencher, mantendo uma quantidade muito menor de estudantes matriculados nesses turnos. Segundo Lisboa e Barbosa, (2009, p. 732) a organização de turnos mais adotados nos cursos de psicologia é o “matutino e noturno”, mas verifica-se o predomínio do período noturno, quando oferecido. Os autores afirmam que que “a formação inicial do psicólogo brasileiro ocorre predominantemente à noite”.

Outra questão são as ofertas de estágios e formação teórica que se distancia da aplicação da técnica. Sendo assim, “a área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios” (SILVA, 2010, p. 56). Embora a formação profissional de Psicologia tenha sido construída e formada como profissão de atuação de clínica, restrita e prática individual privada, os cursos de Psicologia devem promover estudos sobre o mundo do trabalho e sobre a atividade de trabalho desenvolvida no Brasil, de modo a aproximar o futuro profissional da realidade, dos desafios, dos conflitos, oferecendo-lhe novas modalidades de estágios a fim de perceber variadas demandas (SANTOS, 2019).

É necessário que se ofereçam novas modalidades de estágio “com todas as provocações e desacomodações que isso implique” para os alunos e professores. A atuação da Psicologia possui fortes tendências históricas para se manter numa posição “alienada diante das necessidades da sociedade brasileira” (WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 80). O aluno precisa conhecer a realidade da Psicologia no Brasil quanto à sua evolução científica com base nos estudos e atendimentos quaisquer das necessidades apresentadas pela realidade brasileira. Por isso, a proposta de formação e o início do percurso formativo devem exigir do aluno a inserção na realidade brasileira a partir da sua realidade particular e para além desta. Muitas vezes o aluno espera observar fenômenos psicológicos por meio dos quais possa fazer interpretações e aplicar as teorias clássicas aprendidas, porém, o que encontra são problemas sociais, como a pobreza (SANTOS, 2019).

Para Hoff (1999, p. 22) o eixo de conteúdos epistemológicos e históricos é inexistente nas DCNs, pois não há referência à Psicologia no Brasil. A autora cita que os alunos precisam se apropriar da história da Psicologia nacional e seu status atual. Devem também se atentar à ampliação das áreas tradicionais (clínica, escolar, organizações), incluindo a área comunitária/ institucional e as várias demandas de atuações como a psicologia jurídica, psicologia hospitalar, postos de saúde, ambulatórios de saúde mental, psicologia dos esportes, do trânsito. Considera também que o aluno deva conhecer as interfaces e os conflitos com outras áreas, como se pode perceber em situações atuais envolvendo psicopedagogia, recursos humanos, terapia holístico etc. Além disso, o aluno deve conhecer a rea-

lidade brasileira tanto nos compromissos da formação como entre os tópicos dos conteúdos. Para Wojciekowski (2013, p. 80), muitos alunos não conseguem sair das práticas tradicionais devido ao não rompimento com uma lógica assistencial.

Segundo Pereira e Pereira-Neto (2003), embora a área clínica seja preferida pela maioria dos psicólogos, o mercado se encontra saturado, por isso é preciso que no início do percurso formativo dos alunos de psicologia sejam apresentadas outras áreas de atuação que vêm se expandindo. Conforme diz Yamamoto (2012), embora a Psicologia tenha alcançado um bom crescimento, inclusive no número de profissionais, em outras áreas de atuação, como na saúde, não se percebem tantos sinais de desenvolvimento. O autor deixa claro que as atividades mais exercidas no setor público são aplicação de teste e psicodiagnóstico, ou seja, atividades clínicas. A formação e as práticas profissionais em Psicologia ainda não visualizam o alcance social e o compromisso político. Além disso, quando as práticas profissionais não estão alinhadas à determinada abordagem teórico-metodológica e voltadas para a transformação social, são consideradas desqualificadas, pois contribuem para a “ação política do psicólogo a ser recolocada sempre no âmbito individual” (YAMAMOTO, 2012, p. 13).

Corroborando com Yamamoto (2012), Dimenstein e Macedo (2012) declaram que a atuação da Psicologia no SUS, especialmente com os serviços de atenção primária à saúde, bem como de saúde mental, colocam a profissão em uma realidade ainda distante da formação que se conhece. Discutem sobre as ferramentas de trabalho e o aparato teórico-técnico da Psicologia que são utilizadas no SUS com comunidades de baixa renda e sobre a efetividade da atuação dos psicólogos. Para os autores, essa situação sugere que muitas demandas deveriam incluir intervenções interdisciplinares que contassem com a atuação de equipes multiprofissionais.

A inserção dos psicólogos no SUS ocorreu no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980 devido ao movimento da Reforma Sanitária e Psiquiátrica. Inúmeras contratações foram realizadas expandindo o atendimento psicológico na saúde pública do país, mobilizando essa categoria através aproveitamento da implementação de ambulatórios decorrente do momento político. Por outro lado, o trabalho clínico tradicional, por não apresentar grande significado social, foi alvo de inúmeras críticas, pois o trabalho era destinado a uma pequena parcela da população e despreocupado com os problemas sociais, além de estar impregnado de forte conteúdo ideológico individualista. Como as respostas foram insatisfatórias às questões sociais cotidianas, a categoria foi perdendo sua legitimidade social, “o que impulsionou os profissionais a buscar novas formas de inserção no mercado de trabalho” (DIMENSTEIN E MACEDO, 2012, p. 237).

Portanto, é importante inserir espaços e agendas até então não acessadas durante a graduação, tendo em vista a reavaliação e ressignificação das práticas conhecidas e reproduzidas no percurso formativo, assumindo e problematizando as novas competências de hoje requeridas no fazer psicologia (SANTOS, 2019). Percebe-se que, ao mesmo tempo em que as políticas de estágio promovem a flexibilidade do

profissional para atuar em várias áreas, os currículos formulados após as DCNs não conseguem ampliar a formação dos psicólogos através dos estágios. Pode-se dizer que frente à mercantilização do ensino, a formação do psicólogo é forçada a moldar-se à realidade da busca pelas pós-graduações.

Nascimento, Manzini e Bocco (2006, p. 19) declaram que o mesmo movimento que legitimou e regulamentou o exercício da profissão dos psicólogos no Brasil “também instituiu o título profissional de especialista em Psicologia, circunscrevendo o trabalho em diversas áreas”. É através do estágio curricular supervisionado que as habilidades serão desenvolvidas, portanto ao reduzir-se o estágio, os alunos serão obrigados a recorrer às especializações. Dessa forma, a cada nova aprovação de especialidades dos saberes na área da Psicologia “delimitam a prática dos psicólogos em conhecimentos específicos, produzindo assim domínios de saber demarcados”. As especializações são descritas pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF) por meio da Resolução CFP 03/2016 em 12 áreas da Psicologia: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia; e Psicologia da Saúde (CFP, 2016).

Há críticas em relação a algumas especializações, como é o caso da psicologia hospitalar. Os autores Alves, Santos e Alves (2019) consideram a designação da psicologia hospitalar como especialização um equívoco que foi amparado pelo Conselho Federal de Psicologia mediante a Resolução 03/2016 (CFP, 2016), a qual instituiu psicologia hospitalar como área de especialização da psicologia e não da psicologia da saúde. Outra questão são as ofertas de estágios e formação teórica que se distanciam da aplicação da técnica. Sendo assim, “a área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios” (SILVA, 2010, p. 56).

Muitos são os questionamentos ainda existentes, porém espera-se que este estudo contribua para o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado e a observação da formação em psicologia, bem como a formação dos professores que se deparam com propostas novas de currículos, mas que ainda possuem uma formação tradicional que não atende às necessidades dos alunos e aos dilemas das supervisões.

Referências

ALVES, R. S. F.; SANTOS, G. C.; ALVES, F.T.F. Proposta de estágio supervisionado na área de psicologia com enfoque na saúde. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, fev 2019, p. 180-192.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARREYRO, G. B.; COSTA, F. L. O. Las Políticas de Educación Superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 64, jan/mar 2015, p. 17-46.

BERNARDES, J. S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil análise de documentos de domínio público. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.3 n. 2, jul. 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei 20. 294, de 12 de agosto de 1931**. Autoriza a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha e dá outras providências. Brasília, 1931.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística da educação superior graduação. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação **Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 403/62 do CFE, de 19 de dezembro**. Brasília, 1962b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº218, de 06/03/1997**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei 4073. 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Brasília, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Padrões de qualidade para o ensino de psicologia**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 072/02**. Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 1.341/01**. Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 776 do CNE de 03/12/1997**. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de junho de 2007**. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago.2001.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: Medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, jul/set 2014, p. 171-186.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Altera a Resolução CFP n.º 013/2007, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 05 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3qmtSHM>. Acesso em: 9 dez. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra**. Brasília, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3tTLehh>. Acesso em: 22 de mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia**. Brasília, 1999a. Disponível em: <https://bit.ly/3pjzgdS>. Acesso em: 22 mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia** – 2ª versão, 1999b. (Não publicado). Disponível em: <https://bit.ly/3d89Pji>. Acesso em: 22 mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 03/2016**. Disponível em: <https://bit.ly/3d8FuKD>. Acesso em: 9 dez. 2018.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Online], v. 32, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3ab5Nhv>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da PUC-Rio: 60 anos de formação e produção de conhecimento. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, 2013, p. 233-241.

FORGRAD. O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. **ABECIN**. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3tRRuq2>. Acesso em: 08 de mar. 2019.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um processo em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**: ForGRAD de 1997 a 2002. 3ª Ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

FURTADO, O. 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Online], vol. 32, 2012, p. 66-85. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9farB>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GOMES, A.M.; MORAES, K.N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan/mar 2012, p. 171-190.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, 1999.

HOFLING, H. M. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, nº 55, nov 2001.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out 2005, p. 799-819.

LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, set/dez 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Zdtwrg>. Acesso em: 13 set. de 2018.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, mar 2013, p. 85-105.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, 2009.

MARRAN, A. L. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado**: um foco na graduação em enfermagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3qgpcDq>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, 2002.

NASCIMENTO, M. L.; MANZINI, J. M.; BOCCO, F. Reinventando As Práticas Psi. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 1, jan/abr 2006, p. 15-20.

NAVES, F. F, SILVA, S. M. C.; PERETTA, A. A. C. S.; NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, L. S. Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, jun 2017.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, 2003, p. 19-27.

RUDÁ, C., COUTINHO, D., ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, v. 29, 2015, p. 59-85.

SALUM JR, B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun 2003, p. 35-52.

THOMPSON, G.; HIRST, P. **Globalização em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, J. M. O. O estágio curricular supervisionado em psicologia (ECS) e o mundo do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, jan./abr. 2019, p. 6-18. Disponível em: <https://bit.ly/2OoLDIm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SEIXAS, P. S. A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, J. C. B. As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia: suas implicações para a atuação profissional. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SILVA, M. A. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Periódico do Mestrado em Educação UCDB**, Campo Grande, n. 13, jan/jun 2002, p. 97-112.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, dez. 2010.

SOUZA, T. M. C. Intersubjetividade na formação profissional – a Experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009.

SOUZA, T. M. C.; OLIVEIRA, C. A. H. S.; BUENO, C. M. L. B. P. Políticas de estágio e o contexto do serviço social. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 9, n. 9, jul. 2010.

WOJCIEKOWSKI, C. F. A construção dos saberes e práticas psicológicas na formação do psicólogo: configurações de uma experiência em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, 2012.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em Psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006, p. 270-281.

ZOTTI, S. A. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. [S. d]. [S. l.]. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9j3wH>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil: uma breve revisão cronológica

Simone de Oliveira Andrade Silva¹

Resumo: O objetivo deste texto é discorrer sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o trabalho pedagógico na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa documental, de revisão de literatura, que relaciona textos políticos e acadêmicos. Para isto, levantaram-se questões relacionadas às pesquisas científicas na área de Educação Infantil levando em conta as políticas públicas educacionais e assistenciais. Tais conhecimentos indicam o contexto social e histórico do tema, considerando para essa discussão autores sobre desenvolvimento infantil e pesquisadores sobre a educação infantil. Os resultados indicam que o estudo sobre a criança pequena começa no início do século 20, embora só final deste século se tenha dado atenção a essa faixa etária, principalmente quanto ao atendimento educacional. No entanto, pesquisas revelam que há benefícios para o desenvolvimento da criança quando são considerados os estudos sobre seu desenvolvimento no planejamento pedagógico do professor para a construção de uma educação de qualidade.

Palavra-chave: Educação infantil; Planejamento Pedagógico; Desenvolvimento Cognitivo e Social

Relationship between cognitive development and the organization of pedagogical work in childhood education: a brief chronological review

Abstract: The aim of this study is to debate the relation between child cognitive development and pedagogical work in preschool education. This is a documental research using bibliographic review as a methodology, relating policy and academic literature. To this end, we raised questions rela-

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: mone.oliveira.andrade@gmail.com

ted to scientific research in preschool education while also looking at public policies on education and social assistance. Such knowledge indicates the social and historic context to this theme, considering authors about childhood development and researchers of preschool education in this discussion. The results point that studies on early childhood begin at the start of the 20th century, although they only gained strength at the end of it especially regarding educational assistance. However, studies reveal that there are benefits to children's development when such research is taken into consideration by the teacher while building a pedagogical plan with the goal of providing quality education.

Keywords: Early Childhood Education; Educational Planning; Cognitive and Social Development

Muito se tem produzido em termos de pesquisa a respeito do desenvolvimento infantil ao longo dos anos, e na busca pela melhor forma de promover/compreender o desenvolvimento cognitivo, muitas teorias foram escritas e muitos experimentos foram realizados. No entanto, no Brasil, falar de infância e de seu desenvolvimento é assunto recente. A preocupação com a criança como indivíduo e não de forma atrelada às necessidades da família só começou a ser estruturada a partir do final da década de 1980, quando a Constituição Federal Brasileira a caracterizou como cidadã. A partir daí, os debates sobre a qualidade do atendimento oferecido à criança ganharam força nacionalmente.

Já em meados da década de 1990 a criança foi incluída nos sistemas educativos como um sujeito com qualidades e necessidades específicas, dando-lhe um espaço na organização da educação, o que levou a educação infantil a ser incluída como primeira etapa da educação básica no final desta década através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, foi organizado um documento nacional para a sistematização do trabalho com esta faixa etária, entendendo-a como sujeito histórico e social.

Contudo, ainda não se tem dado devida atenção aos processos de desenvolvimento da criança para a elaboração de propostas pedagógicas oferecidas a ela e, principalmente, tem-se considerado muito pouco as produções científicas que se debruçam para a compreensão de seu desenvolvimento cognitivo, social e biológico.

A pesquisa científica e o desenvolvimento cognitivo infantil

No início do século 20, o teórico e psicólogo Edward Thorndike, de maneira precursora, alertou que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem caminhavam juntos, tendo o primeiro como sombra do segundo, ou seja, não se distinguia; esta era a visão associacionista. Durante a década de 1930, algumas correntes se destacaram os organicistas ou positivistas, tendo por influência o teórico e biólogo Jean Piaget, o qual enfatizava que o desenvolvimento cognitivo deveria preceder o ensino, numa visão maturacionista, uma visão que preconiza o desenvolvimento físico-biológico.

Nesta mesma época, enfatizado pelos escritos do teórico Kurt Koffka, o modelo gestaltista trazia duas linhas de desenvolvimento: o natural (maturação) e o social (aprendizagem), apontados como interdependentes, sendo que os pesquisadores nesta teoria defendiam um espaço maior para a educação no processo de aprendizagem. Importante destacar que todas essas correntes buscavam explicar, através de suas pesquisas e formulações teóricas, a relação entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança.

O teórico Lev Vygotsky foi grande crítico das teorias de Piaget e Thorndike, enfatizando que elas buscavam a dicotomia entre o biológico e o social (VEER E VALSINER, 1999) e concordou em alguns pontos com a visão de Koffka. Para ele, os processos de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem são distintos mas inter-relacionados e interdependentes, assim como apontado por Koffka; por isso, um não pode ser sombra do outro.

Ele ainda observou por meio de seus experimentos que a aprendizagem pode preceder e direcionar o desenvolvimento cognitivo. Com isso, concluiu que o ensino efetivo é aquele que aponta para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000), distinguindo uma área que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), localizada no limite entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que faz com auxílio, dicas e demonstrações do outro mais experiente. Esta ideia da necessidade do outro para o desenvolvimento cognitivo infantil caracterizou sua teoria como sócio interacionista. Para ele, é na interação com o Outro Social que o ser humano se constitui como pessoa através da apropriação da cultura simbólica que está ligada ao espaço social e ao tempo histórico em que esta interação ocorre.

Nas décadas de 1960 e 1970, as teorias comportamentalistas, que se organizaram a partir da corrente associacionista, cujo maior nome foi o teórico Burrhus Frederic Skinner, tiveram seu auge na educação brasileira. Já nas décadas de 1980 e 1990 as teorias cognitivistas substituíram os modelos anteriores utilizados na educação, tendo como principais nomes: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Embora, muitas vezes, sobretudo nos documentos oficiais, eles sejam indicados conjuntamente, como se suas teorias tivessem uma mesma direção, quando analisados mais de perto, percebem-se diferenças destacadas de acordo com o interesse que subsidiava suas pesquisas. Assim, o que impulsionava as pesquisas de Piaget era seu interesse no processo biológico de maturação humana, seus questionamentos eram: como se constrói o conhecimento? Como a criança constrói hipóteses sobre o mundo? Ele não estava interessado no processo educacional, pelo contrário, seus estudos buscavam apreender os processos de aquisição de conhecimento do indivíduo antes da escolarização formal. Já o pesquisador Wallon tinha como foco de investigação a constituição do homem como pessoa.

Dentre os três pesquisadores referidos, aquele que mais se interessou pelo processo educacional foi Vygotsky. Uma vez que seu interesse era explicar como o homem constrói a cultura, considerava a escola o local principal onde o indivíduo tem contato com a cultura e as produções e conquistas das gerações anteriores. Para ele, o professor era a chave central na mediação entre o sujeito e o conhecimento. No final

da década de 1990 e nos anos iniciais de 2000, deu-se grande importância ao pensamento de Vygostky na explicação da relação entre desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização das descobertas das pesquisas psicológicas na educação tem sido muito importante para pensar o trabalho pedagógico na escola, mas, ao mesmo tempo, tem-se criado “modismos” e expressões que nem sempre são compreendidas por seus atores, os quais acabam por usá-las mais como jargões que como instrumentos para a reflexão e elaboração das propostas pedagógicas no trabalho escolar (KUHLMANN JR, 2005).

Isso ocorre porque muitos professores e escolas não têm clareza de qual concepção epistemológica utilizar em seu trabalho educativo pelo fato de não compreenderem seu fundamento epistemológico e a respectiva explicação do processo de desenvolvimento cognitivo. Tal situação também se estende às políticas públicas educacionais, pois quando se observa o texto dos documentos nota-se uma confusão e pouca precisão teórica.

Em seu estudo, Silva (2013) observou que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) foi construído com a justaposição de teorias diversas e documentos curriculares internacionais, o que tornou-o um texto confuso e de difícil compreensão. Professores e coordenadores pedagógicos ouvidos na pesquisa afirmaram o mesmo e admitiram se sentirem perdidos na utilização e compreensão do texto desta política.

É importante ressaltar que não só a base epistemológica que compõe o planejamento pedagógico escolar, mas também as concepções de “criança”, de “desenvolvimento infantil” e de “escola” devem ser consideradas. Estas concepções se inscrevem no contexto histórico, portanto, é preciso compreender como elas foram se construindo, pois isto vai dizer muito de como elas se estruturam nos documentos oficiais e escolares atuais.

O desenvolvimento da educação infantil no Brasil

A história do atendimento à infância no Brasil remonta há mais de cem anos (BARRETO, 1998). Já no final do século 19 surge a primeira escola privada para a infância no Rio de Janeiro, a qual foi destinada à elite. Mais de 20 anos depois foi inaugurada a primeira escola pública para crianças pequenas em São Paulo, num caráter mais assistencial que a do Rio de Janeiro. Em 1934, a legislação trabalhista exigiu que as fábricas que tivessem mais de 30 empregadas com idades acima de 16 anos tivessem um espaço de guarda para cuidado e assistência aos seus filhos pequenos enquanto elas estivessem trabalhando (CAMPOS, 1999).

Em 1931, surgem os Parques Infantis da Cruzada Pró-Infância, liderados por Pérola Byington com intuito de assistir crianças de três aos sete anos, principalmente filhas de operários, para garantir um bom desenvolvimento psicomotor e de saúde. Os estabelecimentos que contavam com seu quadro de

funcionários médicos, sanitarista, enfermeiras e educadoras, não tinham preocupação com o ensino escolar (FILÓCOMO, 2005).

Alguns anos mais tarde, o governo federal assumiu e institucionalizou os Parques Infantis para atender à demanda crescente de famílias menos favorecidas que buscam este tipo de atendimento. Em 1935, o departamento de cultura municipal de educação de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade, instituiu um novo modelo de trabalho guiado pelos princípios do escolanovismo, onde “as crianças reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de ser criança, de viver a especificidade dessa fase da vida” (FARIA, 1999, p. 60).

Na década de 1970, os problemas da evasão e da repetência escolar, notadamente nas primeiras séries do ensino fundamental, na época denominado primeiro grau, fizeram com que essa etapa da educação ganhasse novos desafios. Há uma forte crítica aos Parques Infantis devido ao alto custo de construção e manutenção, acreditando-se que não ofereciam retorno para a solução do problema educacional, já que seu objetivo não era a instrução formal.

A chamada educação compensatória ganhou força neste momento, pois as evidências apresentadas nas produções acadêmicas comprovaram que a escolarização precoce destas crianças garantiria oportunidades de compensar a falta de estímulo recebido por fazerem parte de espaços menos favorecidos culturalmente (CERISARA, 2002; PATTO, 1992; PENIN, 1992). Nessa mesma década, o atendimento à criança pequena foi municipalizado e foram abertas várias pré-escolas para promover a pré-alfabetização nesta faixa etária (SOUZA, 2012). A mudança foi considerada como uma pré-escolarização da criança pequena e recebeu crítica de estudiosos da infância, como Kuhlmann Jr. (2005; 2002), Cerisara (2002) e Rosemberg (2002).

Nesse mesmo momento, movimentos populares lutavam pela garantia de vagas às famílias que precisavam de um lugar seguro guardar de seus filhos enquanto estavam trabalhando. Na década de 1980, impulsionados por organizações internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), estes movimentos (principalmente Associações Comunitárias) abriram creches para atender essa demanda. Além deles, as Associações Profissionais e os governos estaduais e municipais abriram espaços para esse tipo de atendimento prioritariamente assistencial (KRAMER, 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a criança passou a ser vista, pela primeira vez, como sujeito de direitos e seu atendimento deveria ser garantido pelo Estado, em conjunto com a família, independentemente de sua pertença social. Além disso, foi instituído que o atendimento à criança de zero a seis anos deveria ser agregado aos sistemas municipais de ensino.

Na década de 1990, muitos acontecimentos importantes levaram à ênfase nas discussões sobre a educação infantil, tão esquecida nas pesquisas e produções científicas, principalmente relacionadas à educação. Foram eles: , a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069, em 1990 (BRASIL, 1990) – que enfatizou a garantia desse atendimento pelo Estado; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996) – a qual confirmou o que já havia sido

considerado na Constituição Federal, ou seja, a inserção da educação infantil no sistema educacional municipal. Assim, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Esta lei veio para instituir algumas exigências importantes, como: 1) a formação mínima para os profissionais que atendem à criança pequena (educação superior em Pedagogia, sendo aceito o magistério); e 2) a elaboração de projetos políticos pedagógicos pelas instituições.

A partir daí, o foco das discussões deixou de ser a garantia de vaga e passou a ser a qualidade do atendimento e dos estabelecimentos que o realizavam. Essas discussões extrapolaram os meios acadêmicos e se espalharam por fóruns nacionais, tendo como idealizadores as Organizações Não-Governamentais e o Ministério da Educação (MEC) – sendo que este último estava interessado na sistematização desta etapa da educação básica (SILVA, 2014). Em 1998, o MEC divulgou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de orientar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas (creches e pré-escolas) e de organizar o currículo nacional para essa etapa de educação (BRASIL, 1998).

Na primeira década de 2000, dois outros documentos foram promulgados: o primeiro foi a lei 10.172/2001, o conhecido Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu prazos para a concretização das exigências da LDB e criou metas para a adequação dos espaços para atendimento à criança; e, o segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer 20/2009 e Resolução 5/2009 (CNE/SEB), cujo objetivo era desenhar a identidade da educação infantil no país. Apesar das muitas críticas às leis que buscaram uma orientação nacional para esta etapa de educação, foi a primeira vez que houve um debate e interesse nacional de sistematizar o atendimento a esta faixa etária.

Apesar de não se constituir como lei, mas como orientação e referencial para o trabalho com a criança pequena, o RCNEI tem sido mais utilizado do que as DCNEI. Isso se deve às estratégias de divulgação e implementação empregadas pelo MEC, de acordo com Cerisara (2002) e Wiggers (2009). O fato surtiu o efeito desejado, pois o próprio MEC, em colaboração com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou pesquisa sobre as propostas pedagógicas das instituições escolares para a infância no país e verificou que 52,08% delas estavam utilizando o documento como subsídio nesta elaboração (UFRGS, 2009a).

No entanto, é preciso lembrar que a construção deste documento sofreu muitas críticas por não ser realizado com a participação de todos os envolvidos neste processo de educação. Vale dizer que o MEC ter iniciou um excelente processo de escuta nacional sobre o atendimento à infância, em 1994, sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, organizando encontros nacionais com acadêmicos da área, entidades filantrópicas, associações de bairro e todos os que se interessavam em discutir o assunto. Estes encontros vinham satisfazendo todos os envolvidos.

Infelizmente, o que se seguiu foi o desmantelamento desta coordenação, pois, de acordo com Kramer (2002), não estava caminhando na direção dos interesses do MEC. Com isto, a nova equipe organizou um documento às pressas, encaminhou-o a um grupo muito pequeno de pareceristas acadêmicos e divulgou-o

nacionalmente, sem que se intensificassem essas discussões. O resultado foi a construção de um documento que tem ajudado muito pouco a escola e o professor a planejar suas ações educativas, sendo utilizado somente para a organização dos documentos da escola como cumprimento de uma exigência das secretarias municipais de educação, de acordo com o que foi observado em uma pesquisa de Silva (2013).

Além disso, o grupo de atendimento assistencial adentrou a área educativa recentemente, pois, até pouco tempo, somente executava planos de atividades, as quais eram direcionadas para as secretarias municipais de assistência social, e agora eram exigidos a organizar e elaborar planejamentos pedagógicos. Agora, inseridos nas secretarias municipais de educação, viu-se obrigado a elaborar um documento que fugia ao seu escopo de atividades e do qual não tinha conhecimentos e nem habilidades.

A solução dada por muitas secretarias para a situação das creches foi disseminar modelos de projetos políticos pedagógicos que deveriam ser seguidos como receitas prontas, como um roteiro, sem abrir espaço para discussão e compreensão deste material. Além disso, não consideravam o trabalho que tais estabelecimentos vinham realizando com as crianças, ainda que, de acordo com Kuhlmann Jr. (2005), as pesquisas atuais tenham demonstrado que nesses espaços também há educação. Mais uma vez, era o cumprimento de uma ordem legal que prevalecia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) constituem um documento muito importante, pois este foi o primeiro a considerar as especificidades desta faixa etária e, por isso, trata-se ainda de um texto referência para a garantia de direitos da criança pequena e de educação de qualidade.

Em 2018, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a fim de unificar os fins e princípios da educação básica na busca de uma educação de qualidade. Contudo, na descrição sobre a educação infantil, é apresentado somente um resumo geral para a primeira etapa da educação básica. O texto é carregado de conteúdos e organizado numericamente, indicando controle e avaliação das aprendizagens das crianças de forma objetiva, indo de encontro aos pressupostos construídos sobre a Educação Infantil como um modelo escolarizante de educação.

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 87) afirmam que “Na proposição do documento, caracteriza-se uma forma de controle do trabalho educativo, dando espaço para uma possível proposição de testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis”. O modelo curricular aponta o mesmo caminho proposto pelo RCNEI, embora os campos de experiência ampliem os conteúdos descritos nele, pois se observa uma compartimentação das aprendizagens – fato já superado quando se fala em educação para a infância.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), elaborado pela prefeitura de São Paulo e seguindo o documento prescritivo da BNCC, ao contrário do documento nacional parece apresentar avanços na concepção de infância e de educação infantil uma vez que considera as múltiplas linguagens da criança, indicando-a como potente e protagonista de sua aprendizagem. Em seu texto, a elaboração do planejamento pedagógico traz a novidade de indicar que ela seja construída entre escola,

criança e comunidade, exercitando a gestão democrática como questão importante a ser considerada nesse processo. Contudo, o processo de apropriação ainda está em desenvolvimento.

Como se pode observar, o direcionamento da atenção à criança e o pensar em seu atendimento é algo recente. Por muito tempo, este atendimento era um direito da família e o que se buscava era um espaço de cuidado e proteção, visando o bem estar familiar sem considerar as necessidades específicas da criança. Portanto, o centro estava no foco assistencial – uma posição ainda presente em muitas instituições atuais, sobretudo as filantrópicas.

Apesar da intensa produção científica sobre a aprendizagem da criança pequena, esta etapa da educação só passou a ser considerada nas políticas públicas educacionais do país, como mencionado anteriormente, a partir da década de 1990, e sua sistematização só se deu no final deste período. Portanto, a produção psicológica só começou a ser inserida nos projetos políticos pedagógicos e nos espaços escolares e de discussões a partir dos anos iniciais de 2000 (KRAMER, 2006).

No entanto, o fato de se criar um ambiente mais sistematizado não quer dizer que as especificidades dessa faixa etária começaram a ser observadas, pois a motivação maior pareceu deslocar-se para a preocupação com os resultados futuros desse atendimento. Um dos fins visados era o que a sistematização da educação infantil poderia proporcionar aos futuros alunos do ensino fundamental, visando o desempenho escolar deles nas avaliações externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que nos remete à ideia de educação compensatória que se organizou na década de 1970. Alguns autores (KUHLMANN, 2005; CERISARA, 2002, CAMPOS, 2002) criticam o modelo escolarizante do RCNEI, pois eles veem neste modelo uma estrutura subordinada à escola fundamental, o que não é o ideal.

O Projeto Pedagógico e o planejamento educativo na Educação Infantil

A discussão exposta neste artigo faz pensar quão importante é a análise dessas questões ao ponderar sobre a elaboração de um projeto educacional para esta faixa etária. Além de se pensar o ensino, outras questões emergem para a reflexão, tais como:

- 1. Onde:** Que tipo de escola se pode pensar para essa criança? Como pensar os espaços e tempos?
- 2. Para quem:** que criança é esta que vou atender? Quais suas especificidades? Qual sua forma de ver e conceber o mundo? Como ela aprende e se desenvolve?
- 3. Para que:** qual o objetivo e a intencionalidade do meu trabalho? O que espero alcançar?
- 4. Como:** de que forma devo organizar o trabalho e minha ação pedagógica?

Como afirmam Oliveira (2010) e Kuhlmann (2005) ao falar em planejamento para a educação infantil, é preciso partir do ponto de vista da criança, portanto, é preciso ouvir a criança para planejar a ação pedagógica, pois, de acordo com Vygotsky (VEER; VALSINER, 1999), a aprendizagem e o ensino só são eficazes se

precedem o desenvolvimento e o direciona. Portanto, é primordial conhecer como este processo acontece, pois o trabalho do professor é oferecer atividades que orientem o processo de desenvolvimento, uma vez que “para engendrar uma série de processo de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar” (VEER E VALSINER, 1999, p. 358).

Assim, acredita-se que a ação do professor precisa estar respaldada num projeto maior, ou seja: o projeto político pedagógico deve ser uma construção coletiva, com intencionalidade, que deve constituir o objetivo do sujeito coletivo, pois este documento é o norteador das ações pedagógicas, do trabalho pedagógico. Portanto, o trabalho pedagógico não é individual, restrito ao espaço da sala de aula, mas deve ser construído em conjunto pela comunidade escolar. Ele é a soma das subjetividades destes sujeitos, cuja finalidade é a construção de um cidadão consciente e autônomo.

É importante dizer, ainda, que buscar a autonomia e a aprendizagem para esta faixa etária é pensar na criança como cidadã em permanente construção, é possibilitar-lhe experiências e vivências sem o peso da escolarização precoce, embora preocupados com a educação. É pensar num sujeito que, através da apropriação ativa da cultura simbólica, nas e pelas interações sociais, organizadas por meio de atividades planejadas, se constitui e pensa autonomamente.

É evidente que planejar as atividades educativas para esta faixa etária não é trabalho fácil, visto que deve ser pautada por uma proposta menos sistemática, mas que vise propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998). Deve-se considerar o “desenvolvimento integral [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), incluindo experiências culturais ricas e diversificadas, pois a criança se desenvolve no mundo através da interação com as realidades social, cultural e natural e “é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela” (KUHLMANN JR, 2005, p. 57).

Ao pensar a educação dissociada das descobertas científicas, o professor que não tiver clareza em suas concepções de ensino e aprendizagem, de escola e de criança, não conhece o sujeito com quem vai trabalhar e não sabe aonde quer chegar com sua ação pedagógica. Assim, suas ações estarão fadadas ao fracasso ou à desmotivação profissional.

O trabalho pedagógico requer compromisso, mais do que isso, requer conhecimento e escolhas. Não importa qual teoria, qual pressuposto, qual orientação esse profissional assumira, desde que sua escolha esteja fundamentada na reflexão de sua ação profissional e embasada nos conhecimentos científicos que fundamentam esta ação. Ele não pode mais ser só um técnico que age como e onde quer, ele deve compreender seu trabalho pedagógico e o sujeito a quem o direciona.

Considerações finais

A criança pequena tem especificidades que precisam ser respeitadas quando se pensa na construção organizada de uma ação pedagógica. Além disso, é preciso considerar os benefícios para sua aprendizagem futura, de um trabalho educativo de qualidade (CAMPOS *et al.*, 2011; TAGGART, 2011).

Diante desse relato, é importante ressaltar que esta criança, tida como cidadã, portadora de direitos a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e considerada sujeito social, histórico e de natureza singular pelo RCNEI, ainda continua sendo excluída na elaboração das políticas e planejamentos. Sua voz continua sendo silenciada nas propostas pedagógicas em um modelo de escola que prioriza o currículo e os resultados. Uma luz parece se acender no texto do Currículo da Cidade de São Paulo neste sentido, mas deve-se considerar que o texto preciso tornar-se ação nas práticas escolares.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil é essencial para o oferecimento de uma educação de qualidade, já que planejar a educação é pensar num processo que acontece num espaço social e num contexto histórico. Ao desenvolvimento e organização referidos estão associados questionamentos, explicações e concepções tanto de ensino e aprendizagem, quanto de infância e de escola.

O trabalho desenvolvido na educação infantil deve ser qualificado por meio das descobertas científicas, as quais têm apontado há algum tempo para a potência da criança pequena na construção de sua aprendizagem e na possibilidade de explorar, ainda cedo, suas capacidades cognitivas. Devem ser oferecidos a elas experiências e desafios planejados a fim de favorecer seu desenvolvimento cognitivo e social. A maneira de se fazer isso é um exercício reflexivo dos educadores da infância que envolve conhecimento e experiência (TARDIF, 2002). A partir da análise de pesquisas realizadas, observa-se que a criança que recebe um atendimento de qualidade na educação infantil tem sua escolaridade futura beneficiada.

O trabalho pedagógico deve ser construído levando-se em conta a base epistemológica que orienta o planejador desta atividade educativa, bem como as concepções que ele tem do sujeito-receptor, o qual se busca, pela mediação, humanizar. Assumir uma posição teórica não é só uma escolha a ser defendida entre seus pares, mas é uma maneira de orientar seu trabalho a fim de atingir seu objetivo educativo. Essa escolha não diz respeito somente sobre suas decisões pedagógicas, mas também auxilia o professor a pensar sobre a criança de forma mais abrangente e complexa, possibilitando a ele ajudá-la na grande aventura que é descobrir o mundo.

Há um longo caminho a ser traçado para que as descobertas acadêmicas adentrem os muros das escolas de educação infantil, principalmente porque esta etapa de educação ainda é pouco trabalhada nos currículos dos cursos superiores que preparam os futuros profissionais que irão atender a esta demanda (GATTI, 2010; KISHIMOTO, 2008; ROSEMBERG, 2002). Enquanto este já é outro assunto, que foge ao escopo desta discussão, espera-se que motive novas pesquisas que possam abordá-lo e/ou dar continuidade ao presente trabalho.

Referências

- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan/mai 2019, p. 77-90.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, UFRGS, 2009a.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3b1XuDT>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / CONSED, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3tUf2ul>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v. 1-3. Disponível em: <https://bit.ly/2ZieS1C>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y. GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da Educação Infantil e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan/abr 2011a, p. 15-33.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisas**, n. 106, mar 1999, p. 117-127. Disponível em: <https://bit.ly/37bLHlr>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CAMPOS, R. Políticas governamentais e Educação Infantil: histórias ou estórias? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, jan./jul. 2002, p. 21-31. Disponível em: <https://bit.ly/3b0ytJu>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, a. 20, n. 69, dez 1999.

- FILÓCOMO, D. **A gênese da educação especial** – a contribuição dos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2, mai/ago 2002, p. 65-82.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 11, out 2006, p. 797-818.
- KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3phCa2n>. Acesso: 07 jun. 2019.
- PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, , 1992, p. 107-121.
- PENIN, S. T. S. Educação Básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan/mar 1992, p. 3-12.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo, 2019.
- SILVA, S. O. A. **A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história**. São Paulo, v. 4, n. 1, jun 2014, p. 16-35.
- SILVA, S. O. A. **Políticas da Educação Infantil e o ensino da matemática**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, I. G. C. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, abr/jun 1998, p. 107, p. 81-90.
- TAGGART, B.; SYLVA, K.; MELHUSH, E.; SAMMONS, P.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan/abr 2011, p. 68-99.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil: uma breve revisão cronológica

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIGGERS, V. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3aghBza>. Acesso em: 25 out. 2019.

O ensino remoto emergencial no município de Mongaguá, SP: limites e possibilidades

Edmar Lucas Ferreira Sehnem¹

Angela Maria Martins²

Resumo: O processo de implementação de políticas públicas educacionais em esferas municipais exige reflexão sobre os inúmeros elementos que influenciam tal movimento de modo a garantir a qualidade da educação. O ano de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19 e consequente crise sanitária, foi acometido por fatores intervenientes de toda ordem, o que causou a necessidade iminente da implementação do ensino remoto a fim de preservar a saúde de alunos e suas famílias. As redes de ensino depararam-se com a urgência em adotar ações e estratégias que primassem por mitigar os impactos da pandemia na educação considerando seus contextos sociais, políticos e culturais conforme apontam estudos recém divulgados. Nessa direção, este artigo tem o propósito de analisar e discutir as ações e estratégias adotadas por escolas municipais na cidade de Mongaguá, localizada na baixada santista do Estado de São Paulo, a partir das orientações recebidas pelo Departamento de Educação Municipal (DEM).

Palavra-chave: Políticas Públicas Educacionais; Implementação de Políticas Públicas; Ensino Remoto

Emergency remote education in the municipality of Mongaguá, SP: limits and possibilities

Abstract: The process of public education policies implementation in a municipal sphere requires reflection about the numerous elements that influence such process to the end of granting education quality. Due to the pandemic of Covid-19 and the health crisis, year 2020 suffered from in-

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) na área de Políticas Públicas. E-mail: lucasferreirasehnem@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) na área de política e gestão da educação. E-mail: ange.martins@uol.com.br

tervening factors of all kinds, which caused the imminent need to install remote teaching to preserve the students' health and of their families. The school networks had to urgently adopt actions and strategies aiming to mitigate the impacts of the pandemic in education while taking into consideration the social, political and cultural context, according to recently published studies. In this sense, the purpose of this article is to analyze and discuss the actions and strategies adopted by municipal schools in the city of Mongaguá, located in the region of Santos, São Paulo state, based on the guidelines they received from the Department of Municipal Education (DEM).

Keywords: Educational Public Policies; Implementation of Public Policies; Remote Teaching

Este estudo é parte de uma investigação maior em andamento que tem como objetivo analisar ações e estratégias adotadas pela rede municipal de ensino do município de Mongaguá, localizado na baixada santista do estado de São Paulo, durante o período de ensino remoto emergencial no ano de 2020. O foco da análise é verificar como as escolas se organizaram para implementar atividades e dinâmicas escolares e pedagógicas de maneira remota, a fim de minimizar os impactos da pandemia ocasionada pelo Covid-19 e pela crise sanitária na educação pública municipal a partir das orientações recebidas do Departamento de Educação Municipal (DEM).

Nesse sentido, parte-se da premissa de que a dinâmica provocada em decorrência da incontável necessidade de reestruturação das atividades escolares – a partir das orientações normatizadas pelo DEM no município de Mongaguá, objeto deste estudo – engendrou desdobramentos na educação pública municipal e nos procedimentos adotados pela gestão das unidades escolares diante das dificuldades postas por condicionantes hostis que atingiram profissionais da educação, alunos e famílias. Tal cenário criou um verdadeiro campo de tensão de toda ordem entre normatizações oficiais e a rotina de trabalho de diretores escolares, pois, conforme aponta Lima (2019, p. 95): “o diretor é o burocrata que atua no nível intermediário da estrutura hierárquica burocrática. Entretanto, seu papel não é apenas de representação, mas também de conector entre os dois extremos dessa hierarquia.”

O bom desempenho da função de direção na gestão da unidade escolar e na garantia da qualidade da educação, principalmente em um momento adverso este descrito no estudo, é fundamental na implementação das normativas preconizadas pela esfera municipal ou instâncias superiores. É essencial ao diretor escolar, conforme aponta Marangoni (2020, p. 21),

olhar para o contexto econômico em que se dão os movimentos de mudança no campo da AE, podemos identificar, paralelamente, mudanças no mundo do trabalho que implicam na reorganização do trabalho escolar. Tendo em vista que a educação, está circunscrita nesse movimento, compreender os desdobramentos das mudanças político-econômicas torna-se condição essencial para entender os motivos e interesses que se relacionam as inovações na educação.

Sendo assim, é indubitável a necessidade de refletir sobre as ações e diretrizes adotadas em âmbito municipal para mitigar os efeitos nocivos da pandemia e adequar a implementação do ensino remoto emergencial na educação pública, considerando, conforme aponta Lima (2019, p. 93), que “toda política educacional tem como objetivo beneficiar o estudante [...]. Da mesma forma, toda política educacional tem como finalidade garantir a aprendizagem, ainda que a aprendizagem não seja o objeto da política”.

Fundamentação e metodologia do estudo

Neste momento de pandemia e crise sanitária houve número considerável de produções e publicações, conferências virtuais, lives e reuniões organizadas por órgãos públicos, instituições particulares, universidades e diversos centros de pesquisa para debater, refletir e analisar as numerosas repercussões mundiais causadas pela pandemia e crise sanitária durante o ano de 2020 em todos os setores.

No que diz respeito ao enfrentamento da situação no âmbito da educação no Brasil, toma-se como exemplo o estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) campus Sorocaba – PPGEd-So – que elaborou um relatório abordando a questão do Covid-19 e as repercussões nas escolas da região metropolitana de Sorocaba, SP. O relatório reconhece a utilidade e atualidade de recorrer à procura de fontes documentais utilizando “exclusivamente a Internet como meio de busca”, pois

A forma como esse processo se transcorreu pode ser identificado como ativo e passivo. Ativo porque, por meio de descritores relacionados ao contexto educacional impactado pela pandemia de coronavírus, os(as) pesquisadores(as) perscrutaram redes sociais, sites de entidades que produzem conhecimento, de organizações com perfis variados e que atuam no âmbito educacional e mesmo publicações em jornais e livros disponibilizados no referido período. E passiva porque algumas pessoas do círculo de convivência da equipe de pesquisa, sabendo da execução da investigação, enviaram aos pesquisadores(as) publicações que lhes chagavam às mãos (UFSCAR, 2020, p. 8).

O “Relatório Técnico – Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, é também fonte relevante que subsidia as reflexões e ponderações sobre o atual cenário provocado pela pandemia. A pesquisa realizada no mês de junho de 2020 teve a participação de professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais e obteve parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na mobilização dos entrevistados e na difusão dos resultados.

Outro documento de relevância é o relatório da pesquisa implementada pela USCS (Universidade São Caetano do Sul) sob o título “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19”. O estudo explorou as respostas declaradas ao questionário respondido entre os dias 26 de maio e 10 de junho de 2020, via plataforma digital Google Forms, por professores e ges-

tores de Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), incluindo as modalidades Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. O estudo teve o propósito de investigar os contextos, situações e estratégias adotadas pelos municípios que integram a Região Metropolitana do Grande ABC Paulista (Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul), durante o tempo de isolamento social e ensino remoto emergencial.

Destaca-se, ainda, alguns dos trabalhos e publicações como o “Remote Learning Reachability” desenvolvido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)³; as orientações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em relação ao ensino à distância em decorrência do novo coronavírus⁴; as resoluções e cartilhas divulgadas pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)⁵; as inúmeras matérias publicadas no sítio eletrônico da organização não governamental “Todos pela Educação”⁶; e os diversos boletins informativos da Rede de Pesquisa Solidária (USP)⁷. A pesquisa de campo deste estudo aconteceu no mês de julho de 2020 no município de Mongaguá, SP e obteve participação de 8 diretores de escolas municipais que responderam a um questionário semiestruturado e de autopreenchimento, com perguntas abertas e fechadas.

Vale ressaltar que a rede municipal em Mongaguá, SP é composta por 38 unidades de ensino e pelo mesmo número de diretores. Todavia, foram escolhidos para o estudo em pauta somente os diretores que desempenham a função mais expressiva no segmento de Ensino Fundamental I (EF I). Dessa forma, 8 diretores, e suas respectivas unidades, foram selecionados para compor a pesquisa e responder ao questionário. Tal escolha justifica-se por entendermos que o EF I (1º ao 5º ano) é o período em que a aprendizagem carece de atenção especial e, por isso, a necessidade da implementação do ensino remoto emergencial se torna um grande desafio, pois traçar ações e estratégias que envolvam crianças em processo inicial de alfabetização é, sem dúvida, desafiador.

O questionário produzido foi idealizado em quatro eixos de análise: 1) Perfil geral; 2) Orientações e ações adotadas pela rede municipal para o ensino remoto e distanciamento social; 3) Ações implementadas pela gestão de escolas municipais; e, 4) Desafios, preocupações e incertezas. As questões dos três primeiros eixos foram “fechadas”, com opções a serem assinaladas dos tipos múltipla

³ *Remote Learning Reachability* (A acessibilidade do aprendizado remoto). Disponível em: <https://uni.cf/37ZL67i> Acesso em: 09 nov. 2020.

⁴ Covid-19: UNESCO divulga 10 recomendações sobre o ensino a distância devido ao novo Coronavírus. Disponível em: <https://bit.ly/34VyPP3>. Acesso em: 09 nov. 2020.

⁵ Publicadas resoluções e cartilha que tratam da execução do PNAE durante o período de calamidade pública decorrente do novo coronavírus. Disponível em: <https://bit.ly/3n8MwRj>. Acesso em: 09 nov. 2020.

⁶ “Todos pela Educação” é uma organização da sociedade civil sem fim lucrativo, não governamental e sem ligação com partidos políticos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

⁷ A Rede de Pesquisa Solidária é uma iniciativa de pesquisadores para aperfeiçoar a qualidade das políticas públicas dos governos federal, estaduais e municipais que procuram atuar em meio à crise da Covid-19. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

escola e caixas de seleção. O quarto e último eixo foi construído com perguntas “abertas”, oportunizando aos participantes a livre expressão.

Para as análises centrais considerou-se, sobretudo, os principais obstáculos e adversidades detectados pelos diretores nesse processo de implementação do ensino remoto emergencial, as angústias e conflitos expostos por eles com o fechamento das unidades, e as possibilidades de enfrentamento no cenário pós-pandemia.

Caracterização da rede municipal de Mongaguá, SP

A cidade de Mongaguá, localizada no litoral sul do estado de São Paulo, é um dos nove municípios que integram a Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). De acordo com dados do IBGE⁸ a população estimada no ano de 2019 é de 56.702 habitantes e a população do último Censo (2010) apontou uma população total de 46.293 habitantes e densidade demográfica de 326,00 hab/km².

O Município de Mongaguá é administrado por diretorias responsáveis por gerir as pastas municipais pois não possui secretarias de governo. Hierarquicamente, a gestão atual⁹ do município é feita pelo prefeito com assessoria do chefe de gabinete (não há vice-prefeito) e as pastas municipais (educação, saúde, habitação, etc.) são compostas por departamentos e geridas por seus respectivos diretores.

O DEM é constituído uma diretora municipal de educação, uma diretora responsável pelo departamento de educação, um diretor pedagógico, oito supervisores, oito coordenadores de área, três coordenadores de projeto e diversos outros profissionais de apoio técnico, pedagógico e administrativo. É importante frisar que o DEM configura-se como Departamento de Educação Municipal, e não como uma Secretaria Municipal de Ensino (SME). Dessa maneira, deve atender e acatar às diretrizes e normatizações vindas da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente (DERSVI) – instância superior à municipal. Assim, as diretrizes oficiais, calendário letivo, sistema de ensino, entre outros, são determinados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), uma vez que há ausência de autonomia municipal em muitos aspectos em decorrência da inexistência de uma SME.

A rede de ensino municipal de Mongaguá atende, atualmente, um total de 10.541 alunos. Deste total há: 912 na creche, 1367 na educação infantil, 4.320 no ensino fundamental I e 3.942 no ensino fundamental II. Quanto ao número de unidades, o município possui 38 unidades escolares, sendo 8 unidades do segmento Creche, 9 EMEIS (Escola Municipal de Ensino Infantil – pré-escola), 8 unidades de Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), 7 de Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e 6 EMEIEFS (Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I).

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/mongagua/panorama>. Acesso em: 16 jul. 2020.

⁹ O atual prefeito foi reeleito no pleito de 15 de novembro de 2020 para administrar o município para o próximo quadriênio (2021-2024).

Os docentes são divididos por nomenclaturas condizentes aos cargos descritos pelo Plano de Carreira do Magistério Público Municipal¹⁰ da seguinte maneira e nas respectivas quantidades: Educador de Creche – 12; Professores I – Educação Infantil – 10; Professor I – educação Básica – 94; Professor II – Educação Básica – 169; Professor III – Educação Básica – 138; e Professor Adjunto Educação Básica (temporário) – 126.

As escolas de EMEF I, EMEF II e EMEIEF são lideradas por equipes gestoras compostas por: um(a) diretor(a), um(a) vice-diretor(a) – embora haja unidades que possuem 02 (dois) vices – e um(a) coordenador(a) pedagógico(a) – porém, as EMEF's II com número elevado de alunos contam com 2 coordenadores(as). As EMEIS são ligadas à uma EMEF, salvo 3 delas que possuem administração própria com uma equipe gestora composta por diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a). A gestão das creches é feita por um(a) diretor(a) e coordenador(a) de creche. Em suma, as equipes gestoras responsáveis pela gestão das escolas municipais em Mongaguá nas referidas fases compõem-se por um total de 26 diretores, 25 vice-diretores e 35 coordenadores pedagógicos distribuídos entre as unidades de ensino.

Diretrizes para o enfrentamento do Covid-19 e a implementação do ensino remoto emergencial

Em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado pelo Conselho Pleno por unanimidade, preconizou diretrizes a fim de nortear as escolas de educação básica e instituições de ensino superior durante período da pandemia. No documento, o CNE apregoa que “aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço” (CNE, 2020, p. 12).

No Estado de São Paulo o Decreto nº 64.864 de 16 de Março de 2020 previu a interrupção gradual das aulas presenciais em toda rede a partir de 19 de março com a suspensão total em 100% em 23 de março de 2020. O município de Mongaguá legitimou as ações de enfrentamento do Covid-19 recorrendo à elaboração de decretos municipais, em conformidade às diretrizes estaduais e federais por meio dos seguintes documentos:

- Decreto Nº 7092 de 16 de Março de 2020, que “dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências”;
- Decreto Nº 7093 de 19 de Março de 2020, que “declara situação de emergência e prevenção a saúde pública no Município de Mongaguá e dá outras providências”;
- Decreto Nº 7094 de 23 de Março de 2020, que “declara estado de calamidade pública e adoção de novas medidas restritivas e de contenção a disseminação de contágio do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências”;

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/375dGqQ>. Acesso em: 09 nov. 2020.

- Decreto Nº 7099 de 30 de Março de 2020, que “dispõe sobre as medidas trabalhistas a serem adotadas pela Administração Pública Municipal, direta ou indireta, para enfrentamento do estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19), e dá outras providências”;
- Decreto Nº 7100 de 31 de Março de 2020, que “dispõe sobre a suspensão dos contratos de prestação de serviços, e dá outras providências correlatas”;
- Decreto Nº 7104 de 03 de Abril de 2020 que, “dispõe sobre a necessidade inadiável de atendimento aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Mongaguá, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências”;
- Decreto Nº 7114 de 15 de Abril de 2020, que “adota Medidas Adicionais aos: Decreto 7092 de 16 de Março de 2020, 7093 de 19 de Março de 2020, 7094 de 23 de Março de 2020, e dá outras providências”;
- E, por fim, o decreto Nº 7185 de 08 de Setembro de 2020, que “dispõe sobre as atividades presenciais nas escolas municipais de Mongaguá e estabelece normas excepcionais de retorno gradativo a serem adotadas pelas escolas estaduais e privadas no âmbito do Município de Mongaguá e dá outras providências”.

Todavia, por não possuir uma SME, mas sim um Departamento de Educação Municipal, o município pauta suas normativas nas diretrizes estaduais e resoluções da SEDUC-SP, por intermédio da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente (DERSVI). Nesse sentido, não há orientação ou instrução normatizada por meio de decretos, resoluções ou legislações específicas em âmbito municipal em relação à implementação do ensino remoto emergencial, nem às tratativas didático-pedagógicas da educação mongaguana para o período de pandemia.

As diretrizes, orientações, procedimentos e ações adotadas na esfera municipal foram determinadas pelo DEM por meio de lives, reuniões virtuais promovidas pelos técnicos pedagógicos responsáveis (coordenação de área), supervisão de ensino e pela diretoria de educação, páginas virtuais criadas em redes sociais e e-mails institucionais enviados com roteiros e rotinas de trabalho que deveriam ser adotadas pelas unidades. As unidades escolares também criaram páginas e perfis virtuais na rede social Facebook com o intuito de manter contato com a comunidade escolar e com os alunos para que as informações fossem publicadas e acessíveis a todos. Foram criados também grupos no aplicativo WhatsApp com o mesmo objetivo de aproximar e otimizar a troca de informações na rede de ensino.

Tendo em vista a dificuldade em garantir o acesso virtual aos materiais e às aulas nessa modalidade, optou-se, para as escolas municipais, por não se utilizar das aulas de modo remoto transmitidas eletronicamente e/ou via internet valendo-se, oficialmente e tão somente, da entrega dos blocos de atividades elaborados pelos educadores da rede. Para isso, as escolas organizaram calendários de retirada e entrega dos blocos de atividades e foram disponibilizadas nas unidades escolares cópias impressas das atividades para que aqueles que não dispusessem de acesso aos canais virtuais ou a ferramentas eletrônicas pudessem retirar as atividades propostas e entregá-las posteriormente.

Tais blocos de atividades ficaram disponíveis no site da prefeitura municipal de Mongaguá através de links divididos por níveis de ensino. As atividades, por sua vez, foram disponibilizadas e elaboradas pelas equipes docentes das unidades escolares e revisadas pela equipe técnico-pedagógica (coordenação de área) do município. Os mesmos materiais também foram disponibilizados virtualmente nas redes sociais das unidades e enviados via e-mail aos endereços eletrônicos dos pais que os requisitaram.

Apontamentos e considerações preliminares

A análise preliminar das respostas declaradas pelos diretores revela uma grande preocupação, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem e à aquisição de conhecimentos mínimos por parte dos alunos em fase inicial de alfabetização. A falta de estrutura física que possibilite o acesso remoto ou virtual, como aparelhos eletrônicos, smartphones, computadores, impressoras, acessibilidade à Internet ou até mesmo a ausência de um ambiente adequado para estudo em suas residências, sobretudo para os alunos de maior vulnerabilidade, é um dos temas recorrentes das respostas e um dos maiores desafios e limitantes para a implementação do ensino remoto emergencial.

Além das preocupações com o processo de ensino-aprendizagem e com o desempenho dos alunos, os diretores declaram que enfrentaram inúmeros desafios de cunho pessoal e familiar, pois foram igualmente acometidos pelas incertezas e temores ocasionados pela doença e pelo medo de contrair o vírus temendo por suas vidas e de seus familiares o que, sem sombra de dúvida, interferiu diretamente em sua prática profissional cotidiana. Contudo, vale ressaltar que os entrevistados apontam que as decisões e orientações do DEM foram razoáveis, ponderadas e pertinentes à situação pandêmica no contexto sócio-cultural do município. Declaram, ainda, que tiveram apoio e suporte do DEM para implementar ações que minimizassem os impactos e otimizassem informações, procedimentos e condutas.

No que se refere ao possível retorno das aulas presenciais, as respostas convergem, apontando incertezas, angústias e preocupações de toda ordem: a imunização das crianças, famílias e sociedade em geral; adequação dos espaços escolares e medidas de saúde e segurança; mecanismos de adequação curricular e retomada de conteúdos. Afirmam também que não se sentem preparados para lidar com questões afetivas e emocionais dos atores escolares no retorno presencial.

Considerações finais

Os dados iniciais indicam que, embora tenha se realizado um grande esforço de adaptação e adequação ao contexto inusitado ocasionado pela pandemia, ainda há uma grande lacuna entre a efetivação das ações planejadas e o que de fato seria a garantia do direito à educação e ao processo de aprendizagem dos alunos. As ações e diretrizes adotadas pelo município para o ensino remoto emergencial e a implementação das diretrizes e orientações do DEM nas unidades escolares revelaram verdadeiro campo de tensão entre sua aplicabilidade e sua efetivação, principalmente no que se

refere aos alunos de maior vulnerabilidade, sem acesso a celulares, computadores e ferramentas para acompanhamento do ensino remoto.

Observa-se que o ensino remoto pressupõe, no mínimo, uso de tecnologias, aparelhos eletrônicos, acesso à Internet banda larga, smartphones e/ou aparelhos eletrônicos que suportem as rotinas virtuais – realidade muito distante dos segmentos que frequentam redes públicas de ensino. Os diretores de escolas, como agentes implementares de diretrizes oficiais nas unidades para a comunidade escolar, depararam-se com dificuldades de toda ordem para sua efetivação e cumprimento.

Em suma, as considerações preliminares da investigação em andamento configuram contribuições relevantes para estudos que vêm examinando, no cenário recente, desdobramentos da crise instaurada pela pandemia em redes municipais de ensino, sobretudo no que se refere a aspectos que incidem na gestão escolar e nas dificuldades e desafios para o exercício do cargo de diretores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, 2020.

LIMA, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n.31, set/dez 2019, p. 84-103.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARANGONI, R. O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 19, 2020.

MONGAGUÁ. **Lei Complementar nº 16, de 07 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira a Remuneração do Magistério Público Municipal de Mongaguá, Reorganiza o Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Mongaguá, 2011.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7092, de 16 de Março de 2020**. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7093, de 19 de Março de 2020**. Declara situação de emergência e prevenção a saúde pública no Município de Mongaguá e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7094, de 23 de Março de 2020**. Declara estado de calamidade pública e adoção de novas medidas restritivas e de contenção a disseminação de contágio do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7099, de 30 de Março de 2020**. Dispõe sobre as medidas trabalhistas a serem adotadas pela Administração Pública Municipal, direta ou indireta, para enfrentamento do estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19), e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7100, de 31 de Março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão dos contratos de prestação de serviços, e dá outras providências correlatas. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7104, de 03 de Abril de 2020.** Dispõe sobre a necessidade inadiável de atendimento aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Mongaguá, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7114, de 15 de Abril de 2020.** Adota Medidas Adicionais aos: Decreto 7092 de 16 de Março de 2020, 7093 de 19 de Março de 2020, 7094 de 23 de Março de 2020, e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

MONGAGUÁ. **Decreto Nº 7185, de 08 de Setembro de 2020.** Dispõe sobre as atividades presenciais nas escolas municipais de Mongaguá e estabelece normas excepcionais de retorno gradativo a serem adotadas pelas escolas estaduais e privadas no âmbito do Município de Mongaguá e dá outras providências. Mongaguá, 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864, de 16 de Março de 2020.** Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. São Paulo, 2020.

UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). **Relatório Técnico:** Trabalho docente em tempos de pandemia. Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38K209a>. Acesso em 30 nov. 2020.

UFSCAR. PPGEd-So - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar campus Sorocaba. **Relatório de pesquisa:** Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus. Sorocaba, maio de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3n0N5wb>. Acesso em 30 nov. 2020.

USCS. **Relatório de pesquisa:** Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19. São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://tabsoft.co/3o5jhjp>. Acesso em 30 nov. 2020.

Currículo funcional e multi-deficiências: contribuições da CIF para a educação inclusiva

Beverly Scardini Menegazzo Nunes¹

Luzia Mara Lima-Rodrigues²

Resumo: As escolas devem respeitar as habilidades e diversidades dos seus educandos, oferecendo um currículo flexível ou adaptado. Na década de 1970, pesquisadores da Universidade do Kansas propuseram o Currículo Funcional Natural (CFN) e influenciaram na sistematização de objetivos dos programas educativos numa perspectiva funcional. Em 2001, a Organização Mundial de Saúde apresentou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) propondo uma análise biopsicossocial do indivíduo com deficiência ou necessidades educativas especiais (NEE). Esta investigação objetiva indicar um modelo curricular apropriado ao desenvolvimento das habilidades individuais e diferenciadas dos alunos com NEE e deficiências, além de apresentar as contribuições da CIF para a implementação de um currículo mais inclusivo. Este é um estudo teórico, reflexivo, que tem na pesquisa bibliográfica seu recurso de investigação. Documentos legais educacionais nacionais e internacionais indicam que no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Ao se construir o PEI (programa educativo individual), este pode integrar os indicadores de funcionalidade, mediante a CIF, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar. A CIF não deve ser usada para categorização, mas é útil na organização da informação, em clarificar a avaliação realizada e facilitar a comunicação entre os envolvidos. Através dos indicadores da CIF é possível orientar a seleção de intervenções e respostas educativas, especialmente sobre o CFN, para os alunos com NEE e deficiências.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Currículo Funcional; Necessidades Educativas Especiais; Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

¹ Mestre em Educação Especial; Doutoranda em Educação; Universidade Lusófona; Docente na Faculdade Adventista da Bahia.

² Doutora em Educação; Pós-doutorado em Educação Especial e Terapias Expressivas; Docente na Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades.

Functional curriculum and multi-disabilities: ICF's contributions to inclusive education

Abstract: Schools must respect the skills and diversity of their students offering a flexible and adapted curriculum. In the 1970s, researchers from the University of Kansas proposed the Natural Functional Curriculum (NFC) thus influencing the systematization of educational program objectives from a functional perspective. In 2001, the World Health Organization presented a document called the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) that proposed a biopsychosocial analysis of the individual with disabilities or special educational needs (SEN). This investigation aims to indicate a curriculum model that could be appropriate to the development of personal and differentiated skills of students with SEN and disabilities, also, to present the contributions of the ICF to implement a more inclusive curriculum. This is a theoretical, reflective study, founded in a bibliographic investigation. National and international legal educational documents indicate that student's curriculum and learning should be at the center of the school's activities. When building the IEP (individual educational program) one must integrate the functioning indicators in accordance to the ICF, and be aware of the environmental factors that could be facilitators or barriers to the student's activity and participation in school life. The ICF should not be used for categorization, but it is useful in organizing information; it clarifies the assessments and facilitates communication between parts. Through the ICF indicators it is possible to decide on the selection of measures and educational responses, namely on the NFC, for students with SEN and disabilities.

Keywords: Inclusive Education; Functional Curriculum; Special Education Needs; International Classification of Functioning, Disability and Health

Os debates atuais e as políticas públicas educacionais reafirmam o compromisso das escolas em se adaptar às necessidades dos educandos, respeitando as habilidades e diversidades de cada um através da promoção e implementação de programas educacionais que sejam capazes de oferecer um currículo flexível ou adaptado. Este compromisso é sobretudo obrigatório quando tratamos de alunos com deficiências e necessidades educativas especiais (NEE). De acordo com o relatório do Banco Mundial (2011), as crianças com deficiência estão entre os grupos mais marginalizados e excluídos, fazendo-se necessário concentrar esforços para promover a inclusão e garantir a equidade para esta população já que "todo estudante é importante e tem igual importância" (UNESCO, 2019, p. 12).

Conforme a Agenda 2030 (ONU, 2018), dentre os fatores que podem facilitar ou inibir as práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais, o currículo é o principal, pois este pode incluir todos

os estudantes e ampliar a definição de aprendizagem. Pensar em inclusão é pensar o currículo, uma vez que este pode garantir o atendimento às necessidades coletivas, mas também às individualizadas conforme as especificidades e habilidades dos alunos. Desta forma, o currículo contempla o princípio da equidade. Esta concepção de currículo, defendida também por Udvari-Solner e Thousand (1996), evoca o cerne da inclusão, pois tem como base a visão de que a aprendizagem ocorre quando os estudantes se envolvem ativamente e experimentalmente neste processo.

Entendendo que a aprendizagem é um processo em que cada indivíduo agrega significado à sua própria experiência, faz-se necessária a criação de uma cultura escolar inclusiva, tendo no currículo a ferramenta básica para a efetivação da inclusão. As práticas de sala de aula em escolas altamente inclusivas tendem a mostrar considerável flexibilidade em termos de planejamento, apoio individual, variedade de atividades e uma mistura de trabalho individual, em grupo e em classe (AINSCOW *et al.*, 2013).

De acordo com Ruppap *et al.* (2015) citados por Ain (2018), a política educacional voltada a atender às necessidades acadêmicas de alunos com necessidades especiais tem mudado de um “currículo adequado ao desenvolvimento” para “currículo funcional”, e agora para “currículo baseado em padrões”, apresentando uma variação no foco da aprendizagem e nos objetivos propostos. Porém, as decisões acerca do currículo não são tão claras no tocante à forma de se efetivar tais necessidades, diante da pertinência de sua adaptação para seus usuários.

Pensando em atender às necessidades de um público específico, na década de 1970 pesquisadores da Universidade do Kansas propuseram um currículo que levasse as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente, tornando-as mais independentes, criativas e adaptadas. Leblanc (1978) denominou-o Currículo Funcional, por desenvolver habilidades funcionais para o indivíduo em seu ambiente. Mais tarde, este currículo foi adaptado para pessoas com deficiências e com NEE e passou a ser denominado Currículo Funcional Natural (CFN). Juntamente com as pesquisas de Leblanc (1978), os trabalhos de Brown (1979) contribuíram fortemente para sistematizar os objetivos e características dos programas educativos numa perspectiva funcional. O currículo funcional, sendo um currículo adaptado, preconiza um conhecimento dos educandos com NEE visando o atendimento às suas especificidades e deficiências. Este conhecimento obrigatoriamente perpassa o conceito de necessidade educacional especial e de deficiência, portanto o entendimento destas definições influenciará diretamente as abordagens curriculares que estão sendo construídas.

Para entender a relação de deficiência e necessidades educacionais especiais com a aprendizagem é necessário o abandono da ideia do dualismo entre mente e corpo, já que a aprendizagem passa pelo corpo, ou seja, acontece no corpo. Estudiosos da aprendizagem, da pedagogia, da psicologia e da sociologia discorrem sobre o papel do corpo na aprendizagem e como esta relação é indissociável. Bourdieu (2009) corrobora com esta ideia quando afirma que a cognição é um processo “biopsicossociocultural”, pois se pensa com o corpo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003) propõe, através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), uma análise biopsicossocial do indivíduo com deficiência ou necessidades especiais. Apesar de ser um instrumento advindo da área da saúde, se estende até o campo educacional, pois aprimora a descrição das condições de saúde e de deficiências com informações focadas no aprendizado e desenvolvimento ajudando a “superar abordagens passadas usadas na descrição ou rotulação de incapacidade que podem ter levado à segregação ou discriminação na educação” (OMS, 2013, p. 66).

Tendo em vista a relação entre as propostas do CNF e o modelo da CIF, esta investigação objetiva: 1) indicar um modelo curricular que seja apropriado ao desenvolvimento das habilidades individuais e diferenciadas dos alunos com NEE e/ou deficiências; e, 2) apresentar as contribuições da CIF para a implementação de um currículo que auxilie na efetivação da inclusão.

Este é um estudo teórico-reflexivo, portanto, se utiliza da revisão bibliográfica como recurso de investigação. Foram utilizados materiais de livre acesso nas bases de dados virtuais, publicados entre 1975 e 2020, que pudessem contribuir de forma direta com o tema proposto. Os termos utilizados nas buscas em inglês e português foram: currículo funcional, classificação internacional de funcionalidade (CIF), educação inclusiva, necessidades educativas especiais, multi-deficiências (deficiências múltiplas) e educação especial.

Discussão

A concepção de um currículo adequado depende sobretudo de saber que o currículo define “o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação” (LIBÂNEO, 2004, p.168). Já o entendimento de que o currículo deve atender às necessidades dos alunos passa necessariamente pela definição do termo “necessidades educacionais/educativas especiais” na perspectiva da inclusão.

A inclusão como proposta prática tornou-se mais visível na publicação da lei norte-americana PL 94/142 e do *Education for All Handicapped Children Act* (EAHCA), ambos em 1975, determinando a obrigatoriedade de se educar todas as crianças em ambientes não restritivos oferecendo um currículo apropriado às suas necessidades. Já em 1990, com o *Individuals with Disabilities Education Act*, juntamente à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o foco principal passou para a estar no indivíduo, independente de alguma condição que o indivíduo possa ter, com um enfoque abrangente que vai além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino para a promoção da equidade.

Estes movimentos anteriores culminaram, de fato, no que é ainda hoje o principal referencial sobre inclusão e necessidades educativas especiais – a Declaração de Salamanca (1994). Esta afirma que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (UNESCO, 1994, p.

11). Conforme a Declaração de Salamanca, todas as crianças e jovens que não estejam conseguindo se beneficiar da escola, seja por motivo de deficiências, dificuldades de aprendizagem, ou qualquer outra razão de caráter social, emocional, étnico ou cultural, são alunos com necessidades educacionais especiais. A escola inclusiva, ao responder às necessidades dos seus alunos, deve assegurar uma educação de qualidade através de um currículo apropriado.

A partir de então, sistemas educacionais de diversos países, como Brasil e Portugal, baseados nos princípios da educação inclusiva preconizados na Declaração de Salamanca e todos os movimentos históricos e políticos em favor da inclusão, buscam adequar os seus programas educacionais respeitando os níveis de desenvolvimento acadêmico, social, emocional e pessoal de cada um dos seus alunos. Uma das formas de se garantir este atendimento individual às necessidades educacionais é através da construção do PEI (programa educativo individual, em Portugal; plano educacional individualizado, no Brasil; IEP em inglês).

Entretanto, um outro termo que merece atenção é o termo deficiência, pois tem implicações diretas com a definição de NEE e a construção do PEI. De acordo com a CIF (WHO, 2001), a deficiência está relacionada a problemas nas funções ou estruturas do corpo, como um desvio significativo ou perda. Já a incapacidade – que é um termo mais abrangente para deficiência – é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição na participação social e dos fatores ambientais (ou pessoais) que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (WHO, 2001).

Conforme o estudo de Brahm Norwich, citado por Florian e McLaughlin (2008), através do modelo biopsicossocial da CIF é possível se fazer a distinção entre dificuldades funcionais educacionais (por exemplo, dificuldades fonológicas); limitações da atividade de aprendizagem (por exemplo, dificuldades precoces de leitura de palavras); e restrições de participação (por exemplo, falta de apoio à aprendizagem de orientação fonológica nas aulas regulares). Além disso, com a utilização do modelo da CIF é possível entender melhor os fatores que podem ser barreiras ou facilitadores da aprendizagem, pois neste modelo estão inclusos fatores ambientais (casa, escola, comunidade em geral) e fatores pessoais que impactam a atividade de aprendizagem e a participação da aprendizagem.

Entendendo que a incapacidade abarca o termo deficiência e ainda o amplia, é mais fácil perceber como todos estes fatores (pessoais, ambientais) convergem em favor da inclusão. Vale ressaltar que há necessidade de melhor desenvolver e testar as diretrizes sobre como conectar as medidas existentes para a relação do professor com alunos portadores de NEE e os itens da CIF. Isto porque é evidente que a inclusão de dados funcionais, inclusive informações sobre problemas com as funções do corpo e fatores ambientais e pessoais, é a chave para ligar os dados relacionados com o bem-estar do indivíduo e as informações relevantes para a educação de tais crianças e jovens (HOLLENWEGER, 2008).

À medida que consideramos a funcionalidade do corpo e da mente dos alunos (fatores pessoais) e como esta influencia a aprendizagem, qualquer currículo (fatores ambientais) proposto aos educandos com NEE ou deficiências se apresentará como barreira ou facilitador na participação social destes e, conseqüentemente, na inclusão efetiva. Conceitos como inclusão, funcionalidade, participação e atendimento às necessidades educativas especiais estão refletidos nas políticas públicas de muitos países e influenciam diretamente os programas curriculares e serviços oferecidos aos alunos com NEE e deficiências.

Como exemplo de tais políticas podemos citar o Decreto-Lei no 3/2008 de Portugal, o qual propunha que o PEI deveria integrar os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que agem como facilitadores ou barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, referenciados pela CIF. Alguns anos depois, quando foi lançado o DL 54/2018 do mesmo país notou-se que não houve categorização na intervenção e o uso da CIF para construção do PEI deixou de ser necessário, porém, o currículo continua sendo a questão central na temática da inclusão. Cabe a cada escola definir o processo de identificar as barreiras à aprendizagem confrontadas pelo aluno, apostando na diversidade de estratégias para ultrapassá-las e, desse modo, assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens.

Entendendo a necessidade de diversificar o currículo, no Brasil, os Pareceres CNE/CEB nº17/2001 e CNE/CEB no 6/2007 indicam que o educando com graves comprometimentos mentais pode se beneficiar de um currículo funcional para o desenvolvimento das competências sociais, para obter acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade, e também para propiciar a inclusão do aluno na sociedade. Assim, mesmo que não haja a obrigatoriedade do uso da CIF, os sistemas educacionais que a utilizarem poderão se beneficiar desta ferramenta, pois, além de ser usada para construir uma concepção de deficiência relevante para o currículo e as práticas de ensino, esta também pode auxiliar na organização da informação, clarificar a avaliação realizada e facilitar a comunicação entre técnicos, família e serviços (OMS, 2013). Portanto, na construção do PEI com o intuito de atender às necessidades individuais dos alunos com NEE, a equipe multidisciplinar pode se beneficiar da padronização da estrutura conceitual da CIF para definir metas e/ou objetivos para alunos com NEE (RÄMÄ *et al.*, 2018).

Em um estudo recente analisando como os estudantes com dificuldades profundas de aprendizagem e/ou multi-deficiências no Reino Unido acabam sendo excluídos das políticas e práticas inclusivas, Colley (2018) destaca que diferenciar o currículo dentro de uma abordagem de classe inteira ou simplesmente dividir o currículo em pequenos passos ou parte menores não é suficiente. Os alunos com dificuldades severas não exigem apenas o ensino em ritmo mais lento; de fato, os currículos convencionais que seguem uma abordagem linear, um modelo puramente acadêmico, não são apropriados e acabam por reforçar a exclusão desse grupo de alunos.

Considerando a importância do currículo quanto ao atendimento às necessidades educacionais especiais, o governo de Portugal, através do DL 55/2018, apresenta uma opção metodológica que permite o acesso ao currículo, ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos. O Decreto-lei traz recursos para diferentes níveis de intervenção que (1) permitem às escolas autonomia e flexibilidade curricular; (2) possibilitam a identificação de opções curriculares eficazes adequadas ao contexto, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens; (3) assentem uma abordagem multinível que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

De acordo com o documento americano *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (2004), a escola deve preparar os alunos para a educação pós-secundária, o emprego e uma vida independente, assim como se concentrar na melhoria funcional e desempenho acadêmico. Para isso, deve basear-se nas necessidades do indivíduo, seus pontos fortes, preferências e interesses, incluindo instrução, serviços relacionados, experiências da comunidade e objetivos de vida adulta pós-escola. Estes direcionamentos indicam que tais medidas só são possíveis quando na construção do PEI e na tomada de decisões sobre o currículo e suas adequações forem levados em consideração os fatores individuais de cada aluno que podem ser barreiras ou facilitadores da inclusão efetiva.

Considerações finais

A educação inclusiva, acima de tudo, compromete-se com os princípios de um currículo coerente por sua própria definição, carregando consigo a premissa da equidade e respeito à diversidade e atendendo às necessidades de cada aluno. Já que o CFN objetiva máxima autonomia e integração social, incluindo desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever, a utilização da CIF para a construção do currículo corrobora com uma visão coerente das diferentes dimensões do ser e sua saúde sob uma perspectiva biológica, individual e social da pessoa com deficiência. Discorrendo sobre a importância da aplicabilidade de um currículo que respeite as necessidades dos alunos, Mantoan (1998) afirma que “a autonomia, nas deficiências motoras ou sensoriais, é constituída de habilidades alternativas que, dadas as incapacidades das pessoas, permitem uma adaptação conveniente às tarefas essenciais”.

Apesar de os sistemas educacionais de Brasil e Portugal, por exemplo, não concordarem com uma forma única de se atender às necessidades dos alunos com deficiências e NEE, há de se convir que o currículo com suas flexibilizações/adaptações é que dará conta da responsabilidade final da inclusão. Elaborar um currículo que favoreça a aprendizagem dentro das atividades naturais funcionais ajude os alunos a desenvolverem habilidades sob as condições em que elas são normalmente realizadas, promovendo a generalização, é essencial para demonstrar a eficácia da prática nos contextos em que os alunos atualmente frequentam ou irão frequentar como adultos (DYMOND *et al.*, 2018).

Desta forma, o CFN é apropriado para os alunos com NEE, mais diretamente aqueles com multideficiências, pois: 1) coloca a pessoa como centro; 2) concentra-se nas habilidades; 3) afirma que todos podem aprender; e, 4) vê a participação da família como fundamental no processo de aprendizagem (SUPLINO, 2005). Em consequência, na elaboração de um CFN a utilização da CIF favorece a compreensão do processo de desempenho funcional da criança com deficiência e sistematiza quais barreiras devem ser transpostas (SOUZA E ALPINO, 2015), sendo assim um aporte para a elaboração de um currículo que atenda e respeite a diversidade, promova a equidade e favoreça a inclusão.

Conclui-se, neste contexto, que a CIF contribui como um instrumento auxiliador na identificação das necessidades individuais do aluno, reconhecendo a relevância das condições de saúde sem deixar que o modelo clínico domine os objetivos e métodos educacionais, já que há de se considerar também a funcionalidade e participação dos alunos com NEE nos ambientes escolares. Portanto, estes alunos podem se beneficiar desse modelo quando os professores adotam a perspectiva da CIF ao escrever seus PEIs, já que o ambiente conceitual compartilhado por todos os atores (alunos, professores, pais e profissionais multidisciplinares) seria mais coerente se a estrutura da CIF fosse utilizada (RĂMĂ *et al.*, 2018).

Em consonância com o modelo biopsicossocial da CIF, o CFN torna-se apropriado quando usado como base para construir outros elementos educativos, incluindo matemática, linguagem e ciências. Portanto, a individualização do currículo é a chave para garantir que cada aluno com NEE, especialmente aqueles com multideficiências, receba uma educação relevante e que desenvolva suas habilidades funcionais de acordo com seu potencial e comprometimentos físico e cognitivo.

Finalmente, a maior contribuição da CIF para a educação inclusiva é que esta leva em consideração a avaliação de barreiras e facilitadores, de indicadores de funcionalidade, incapacidade, atividade e participação para apoiar o planejamento do ensino de modo sistematizado e consensual, trazendo contribuições para as decisões sobre a seleção de intervenções e respostas educativas, nomeadamente as adequações curriculares que são mais diretamente voltadas aos educandos com multideficiências.

É necessário mencionar, entretanto, que há uma variedade de fatores que influenciam na efetivação da inclusão além da decisão sobre o currículo. Uma visão mais aprofundada, tanto da CIF quanto do CNF, seria necessária para melhor entender as limitações da aplicabilidade de ambos os documentos. Consequentemente, este estudo aponta para a necessidade de discussões mais abrangentes e aprofundadas sobre a temática, frisando a seleção de um currículo que seja de fato funcional dentro do universo da diversidade das necessidades individuais de cada aluno.

Referências

AIN, G. I. **What is the appropriate curriculum for students with disabilities?** Standards-based curriculum versus functional curriculum for students with disabilities. [S. l.]: Institute of Education Sciences, 2018. Texto. Disponível em: <https://bit.ly/3rNXtds>. Acesso em: 12 fev. 2021.

AINSCOW, M.; DYSON, A.; WEINER, S. **From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs.** Reading: CFBT Education Trust, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2011: Conflito, Segurança e Desenvolvimento.** Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3aaKCfv>. Acesso em 12 fev. 2021.

BOURDIEU, P. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 6/2007, de 1 de fevereiro de 2007.** Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília, 2007.

BROWN, L.; BRANSTON, M. B.; HAMRE-NIETUPSKI, S.; PUMPIAN, I. A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults. **The Journal of Special Education**, v. 13, n. 1, 1 mar 1979, p. 81-90.

COLLEY, A. To what extent have learners with severe, profound, and multiple learning difficulties been excluded from the policy and practice of inclusive education? **International Journal of Inclusive Education, United Kingdom**, 13 jun 2018, p. 1-19.

DYMOND, S. K. BUTLER, A. M.; HOPKINS, S. L.; PATTON, K. A. Curriculum and Context: Trends in Interventions with Transition-Age Students with Severe Disabilities. **The Journal of Special Education**, v. 52, n. 3, 23 abr 2018, p. 152-162.

HOLLENWEGER, J. Cross-National Comparisons of Special Education Classification Systems. In: FLORIAN, L.; MCLAUGHLIN, M. J. (Eds.). **Disability classification in education: issues and perspectives.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

LEBLANC, J. M.; ETZEL, B. C.; DOMASH, M. A. A functional curriculum for early intervention. In: ALLEN, K. E.; HOLM, V. A.; SCHIEFELBUSCH, R. L. (Eds.). **Early Intervention: A team approach.** Baltimore: University Park Press, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, 1 set. 1998.

NORWICH, B. Perspectives and Purposes of Disability Classification Systems: Implications for Teachers and Curriculum and Pedagogy. In: FLORIAN, L.; MCLAUGHLIN, M. J. (Eds.). **Disability classification in education.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3tScjlb>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** São Paulo: EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008**. Diário da República 4, I Série. Ministério da Educação. Lisboa, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018**. Diário da República 129, I Série. Ministério da Educação. Lisboa, 2018.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018**. Diário da República 129, I Série. Ministério da Educação. Lisboa, 2018.

RĂMĂ, I.; KONTU, E.; PIRTTIMAA, R. The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. **Journal of International Special Needs Education**, v. 22, n. 2, 2018, p. 43-53.

SOUZA, N. P.; ALPINO, A. M. S. Avaliação de Crianças com Diparesia Espástica Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, 2015, p. 199-212.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

UDVARI-SOLNER, A.; THOUSAND, J. S. Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools. **Remedial and Special Education**, v. 17, n. 3, 1 mai. 1996, p. 182-191.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3pm4eSs>. Acesso em: 12. fev. 2021.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: 2019.

UNITED STATES. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Washington DC, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Functioning Disability and Health (ICF)**. Geneva: WHO, 2001.

Prós e contras do ensino remoto: um estudo de caso do projeto conexão

Malton de Oliveira Fuckner¹

Resumo: O texto propõe uma reflexão sobre aulas remotas no contexto de suspensão do ensino presencial devido à pandemia do Covid-19. Sob a análise crítica de Alves (2020), por meio de um estudo de caso utilizando o projeto Conexão como objeto de análise, procurou-se propor um contraponto aos argumentos contrários à adoção das aulas remotas no ensino privado. O projeto Conexão compreende aulas por meio de lives e videoconferência no contraturno para turmas de ensino médio. O estudo de caso usou questionário, registros eletrônicos do YouTube, WhatsApp e o aplicativo mentimeter.com, além de fontes documentais, como campo de pesquisa. Inferiu-se que, devidamente inteirados, escola, família e estudantes têm diante de si elementos suficientes para a construção de aulas online a fim de adotá-las de forma sistemática, ainda que com limitações.

Palavra-chave: Aulas Remotas; Pandemia; Mediação

Pros and cons of remote education: a case study of the conexão project

Abstract: The text proposes a reflection on remote classes in the context of the suspension of presential classes due to the Covid-19 pandemic. Under the critical analysis of Alves (2020), we sought to propose a counterpoint to the arguments against the adoption of remote classes in private education through a case study using "Conexão Project" as a study object. The project comprises classes in lives and videoconference formats presented in the opposite shift to high school regular hours. The case study used a questionnaire, electronic records from YouTube, WhatsApp and mentimeter.com, aside documentary sources as research sources. It was inferred that once the parts are properly informed, school, family and students have enough elements to build online classes in a systematic manner, although with some limitations.

Keywords: Remote Classes; Pandemic; Mediation

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase em Tecnologias Educacionais. E-mail: malton_oliveira@hotmail.com

No universo da comunicação humana, as tecnologias têm se tornado um fator fundamental na revolução do conhecimento, contribuindo de forma significativa para a transformação da sociedade e na maneira como ela compreende o mundo e a educação. No entanto, após as duas primeiras décadas deste século, a mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem tem sido matéria de estudo e questionamento por professores, pesquisadores e pais, tanto sob o ponto de vista da educação (BUCKINGHAM, 2007; BARBERO, 2014) quanto da comunicação (CASTELLS, 2009; SANTALLA, 2013), haja vista a dependência crescente de artefatos digitais que permeiam a vida em sociedade (LÉVY, 1999). Considerando, então, o desenvolvimento da comunicação humana cada vez mais fluida e pessoal, no qual as TDIC vêm-se potencializando, é inegável que a pandemia de Covid-19, a qual também atingiu o Brasil em 2020, despertou ainda mais o senso dessa urgência no uso de TDIC.

Muito embora a existência da escola se justifique em grande parte pelas questões de aprendizagem, é cada vez mais evidente que a concepção do que é aprender está demasiadamente arraigada à pedagogia tradicional centrada no professor e nos conteúdos que, segundo Duarte (2001), moldam as escolas e as propostas educacionais desde a Revolução Industrial.

Num contexto comunicacional delicado, como este originado pela Covid-19, sobretudo nos três primeiros meses de 2020, elevou-se a dependência das tecnologias digitais, uma vez que o isolamento social favoreceu a migração de interações físicas para o mundo virtual. Assim, pergunta-se que esforços poderiam ser canalizados no sentido de aproveitar as situações de distanciamento no plano presencial a fim de promover oportunidades de aprendizagem no mundo virtual?

Este artigo pretende discutir parte dessas questões sob a ótica da educação, ainda que o período delimitado tenha sido insuficiente para sondar todos os impactos da quarentena para a educação formal do ensino básico. Dessa forma, as questões de aprendizagem com o protagonismo do aluno engrossam o coro de famílias e pesquisadores da educação sobre como adaptar os elementos para um novo currículo mais focado nas mediações de tecnologias digitais e um fazer pedagógico orientado a proporcionar aprendizagem em meio ao isolamento social.

O conceito de protagonismo discente surge com força, à medida que escola e sociedade vislumbram a quebra do paradigma conservador da educação e as mudanças paradigmáticas em relação à prática e ao papel do professor em sala de aula. De forma resumida, pode-se dizer que, no lugar de focalizar o ensino, a tendência pedagógica foi sendo direcionada para a aprendizagem (BACICH E MORAN, 2018).

Parece coerente pensar que, se o estudante busca com mais intensidade situações-problema e desenvolver competências e habilidades por si mesmo, em detrimento das permanentes explicações do professor sobre determinados conteúdos, a escola prescinde do ensinar. Como aponta Duarte (2001), a pedagogia tradicional focada em um ensino de reprodução de informações é difícil de ser rompida. Por outro lado, faz-se necessário revisitar o processo educativo escolar como enfatiza Perrenoud (1999) ao analisar o desenvolvimento de competências sob a ótica educacional. O autor

deixa claro que tal processo está relacionado à capacidade de agir diante de determinadas situações de forma a resolver problemas da melhor maneira possível, usando recursos cognitivos com sinergia, dentre os quais estão os conhecimentos.

Aprender com TDIC

Aprender é um conceito amplo, pressupõe uma ação voluntária influenciada por processos sistêmicos conduzidos por instituições ou grupos, podendo ser formal ou informal. No que tange à aprendizagem voltada ao contexto das TDIC, os pesquisadores Cruz, Ramos e De Albuquerque (2012) sustentam que a interdependência entre as pessoas e o seu meio são básicos na aprendizagem, com destaque especial para os artefatos tecnológicos que fazem parte do mundo contemporâneo.

Embora o tempo de oito meses seja demasiado curto para determinar com mais exatidão efeitos que o isolamento social e a quarentena produziram na educação, analisando-se as mudanças que eles provocaram, estima-se que boa parte dessas mudanças permanecerão após o término da pandemia, sendo de vital importância verificar se tem se mantido uma aprendizagem efetiva.

Ao observar o processo educativo constata-se que: “estão ali [os estudantes] em tempo real, enviando mensagens, informando colegas não presentes sobre o que se passa em sala, postando atividades escolares” (SOUZA E LEÃO, 2016, p. 288), tendo em vista que a aprendizagem não é restrita ao ambiente escolar, mas a um processo contínuo; ela “é a nossa vida desde a juventude até a velhice e, de fato, quase até a morte; ninguém vive dez horas sem aprender” (PARACELSO, 1951, p. 181). Além disso, a aprendizagem é ação recorrente de uma vida, podendo ser constatada pela aquisição de saberes e de competências com as TDIC, mesmo na modalidade não presencial.

Dupin (2016) destaca o envolvimento dos jovens com o universo das TDIC ao afirmar que, enquanto estudantes de gerações anteriores custaram a se engajar na grande quantidade de inovações que estão por toda a parte, os nativos digitais não necessitam tanto do uso de papel e de caneta nas tarefas convencionais, mas sim do computador e dos dispositivos móveis.

Seria presunçoso pensar que a escola influencia tais mudanças numa via de mão única na sociedade quando, na verdade, pode-se ver de várias maneiras que a educação escolar formal está mudando também porque acompanha a mudança da sociedade. Sendo assim, define-se como problemática neste trabalho discutir, à luz das inovações suscitadas pelo ensino a distância na pandemia, se as estratégias didáticas podem ser adequadas à promoção de aprendizagem.

No decorrer deste texto, será trazido à reflexão um projeto pedagógico chamado “Conexão”, aplicado durante o ano de 2020 em três colégios privados em Santa Catarina e elaborado com o intuito de oferecer apoio aos alunos durante a pandemia. Seja na revisão dos conteúdos do ensino básico, ou como ferramenta de preparação dos estudantes do ensino médio para o ingresso na graduação,

pretende-se verificar se é possível evidenciar indícios de aprendizagem com o ensino remoto por meio do projeto Conexão.

Educação a distância x ensino remoto

Segundo dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo da Educação Superior em 2018, o número de vagas ofertadas em cursos universitários a distância foi de 7,1 milhões e já supera as vagas de cursos presenciais, as quais totalizam 6,3 milhões (IDOETA, 2020).

A modalidade de ensino a distância para o ensino básico naturalmente não tem sido discutida, pois, como defende Idoeta (2020) “o melhor lugar para a criança é a escola”. Ainda assim, na ausência das aulas presenciais ou na falta de uma estrutura on-line para oferecê-las, a autora, que vem assessorando as redes estaduais e municipais nas adaptações para a realidade educacional em 2020, defende que a escola deve mandar aos estudantes pelos menos tarefas para serem feitas em casa (IDOETA, 2020).

O ensino remoto (ER) não é sinônimo de aulas gravadas e transmitidas online, mas é caracterizado por aulas em que as interações com o professor se dão por meio de recursos com TDIC como videoconferências, *lives*² etc. As aulas, nesse caso, ocorrem em tempo real, baseadas em princípios da educação presencial como a manutenção do horário de aulas do professor da disciplina (FERNANDES *et al.*, 2020).

À semelhança do EAD, é comum que nessas aulas remotas os cronogramas sejam estabelecidos de acordo com um plano de ensino adaptado a condições mais dinâmicas, como é típico do formato on-line, e por um período mais curto do que as aulas presenciais, diminuindo a complexidade do processo. Entretanto, diferentemente das aulas remotas, o EAD preocupa-se com um material didático mais elaborado, tendo em vista minimizar a ausência do professor (FERNANDES *et al.*, 2020).

Assim, o ensino remoto necessita de uma mediação didático-pedagógica que faz uso das TDIC entre professores e estudantes, promovendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (aulas assíncronas), o que é reafirmado no decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, artigo 1º; ressalta-se que esta característica está presente também na EAD.

De acordo com Idoeta (2020), pode-se dizer que só é possível desenvolver projetos inovadores com aqueles que têm livre acesso à eletricidade, internet e tecnologia. Além disso, deve-se considerar o ensino remoto quanto à organização da sala, gestão do tempo, recursos didáticos e tecnológicos, bem como domínio de turma. Defende-se que esses elementos são ao mesmo tempo fundamentais para o sucesso da maneira de se trabalhar durante o isolamento, na mesma escala em que compreendem o objetivo deste texto. Portanto, deve-se evitar a tentativa de reproduzir a sala de aula presencial no ensino

² Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio de uma rede social. Disponível em: <https://globo/3q4gEzi>.

virtual como premissa de aprendizagem. O sucesso não depende somente do professor, como afirma Idoeta (2020), pois é necessária uma equipe de apoio propiciando suporte técnico e pedagógico.

Em contrapartida, Lynn Alves (2020) realizou uma análise detalhada da adoção do ensino remoto nas escolas da Bahia no início da pandemia, com destaque especial para as questões da aprendizagem nessa modalidade de ensino. Ela determinou que seu artigo teria como objetivo,

discutir e analisar as orientações das mantenedoras das escolas privadas da educação básica, especialmente na cidade de Salvador, para a aprendizagem das crianças durante o distanciamento social (ALVES, 2020, p. 354).

No recorte que se escolheu fazer, com base na análise de Alves (2020), constam diversos fatores de relevância para a aprendizagem de estudantes do ensino básico. Vale ressaltar que a discussão levantada pela autora do presente trabalho coincide com aquela do artigo referido, ou seja, analisar as implicações da mediação do processo educativo através das tecnologias digitais.

Os principais argumentos contrários apresentados por Alves (2020) ao adotar o ensino remoto foram agrupados de acordo com as seis áreas de abrangência (cultural, econômica, educacional, pedagógica, profissional e social); e sete agentes que serão identificados como responsáveis pela sua execução (família, governo, família e governo, estudante, professor, escola e mantenedor). A análise, seguindo tais parâmetros, está presente na Tabela 1.

Tabela 1 – Razões contrárias ao Ensino Remoto

ÁREA DE ABRANGÊNCIA	AGENTES RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES LEVANTADAS (ALVES, 2020)
Cultural	Família	5. Falta de apoio familiar na rede pública pela baixa escolaridade dos pais.
Cultural	Família	11. O papel de professores não cabe aos pais.
Econômica	Governo	2. Falta de acesso à internet devido à situação econômica.
Econômica	Governo e família	3. Falta espaço adequado em casa.
Educacional	Estudante	10. Resistência dos alunos em executarem tarefas escolares em casa por relacionarem o ambiente de casa com férias.
Educacional	Estudante	12. Baixo nível de interatividade nas atividades propostas nas aulas remotas.
Educacional	Família	1. Acesso às tecnologias digitais precocemente ou para entretenimento ao invés de educação formal (o sentimento não é o mesmo nas duas situações).

ÁREA DE ABRANGÊNCIA	AGENTES RESPONSÁVEIS	OBSERVAÇÕES LEVANTADAS (ALVES, 2020)
Educacional	Governo e família	8. Problemas com os pais, incluindo falta de equipamentos, falta de experiências com as plataformas escolhidas (zoom, google meet, teams etc).
Educacional	Professor	15. Abordagem muito mais utilitarista do que transformadora das TDIC.
Pedagógica	Escola	13. Aprendizagem duvidosa, já que não há como saber o que foi ensinado e o que foi aprendido, não sendo possível evidenciar a aprendizagem ocorrida.
Pedagógica	Escola	16. Exclusão de estudantes com algum tipo de deficiência pode ser maior no remoto.
Pedagógica	Mantenedor	7. Sentimento de impotência dos professores frente à grande quantidade de demandas surgidas nas aulas remotas.
Pedagógica	Professor	14. Qualidade dos materiais pedagógicos são insuficientes em relação aos objetivos propostos.
Pedagógica	Professor	17. Dificuldades em mediar as atividades similares às aulas presenciais (exigência de conhecimentos pedagógicos que os professores são responsáveis por ter).
Profissional	Mantenedor	6. Corpo docente sente-se despreparado e psicologicamente afetado por responsabilidades alheias à sua função.
Social	Família	4. Situações familiares de vulnerabilidade, alto estresse ou violência
Social	Família	9. Esgotamento psicológico dos pais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Alves (2020).

Como se pode constatar, pela representatividade das escolas no país, os argumentos são altamente relevantes e coerentes, revelando muito do que já se imaginaria. Por outro lado, a autora também aponta algumas situações positivas em relação às mesmas aulas remotas sobretudo na rede privada, reforçando que as situações negativas listadas anteriormente são mais proeminentes no contexto da rede pública. Tal fato fica claro quando menciona que “a proposta de educação remota para a rede pública da Bahia, pode se constituir num grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas” (ALVES, 2020, p. 355).

Levando em conta os comentários de Alves (2020) quanto à rede privada de ensino da Bahia, a aplicação do modelo remoto é apontada como inadequada para a rede pública como um todo no Brasil. Entretanto, Alves (2020) não prescinde os aspectos positivos que os recursos digitais podem acrescentar ao ensino. Dessa forma, ela mantém como premissa básica a busca por adequações ao

modelo de aulas remotas em consonância com Idoeta (2020), pois acredita-se que os elementos do currículo sejam manejados de maneira diferente no contexto do ensino remoto. O ensino não deve ser limitando à reprodução mecânica de PDFs, ou a assistir gravações mal feitas em vídeo, pois, nesses termos, o estudante se recusará a permanecer atento e ativo. Assim como o sucesso de uma aula presencial depende da inspiração do professor em trazer para a aula situações reais como desafio ao pensar, as aulas remotas contemplam ações inovadoras.

A disposição dos estudantes na sala foi alterada, a interação dos estudantes entre si e com o professor também. Da tradicional posição em filas, passou-se para videoconferências e trilhas educacionais, formas de interação modificadas, incluindo-se a opinião individual ao vivo ou em particular. De acordo com Kenski (2003), mesmo no cenário com interações mínimas é necessário personalizar os caminhos da aprendizagem, incluindo recursos como o computador e seus periféricos, pois eles dão novas características ao processo.

A participação do estudante no ensino remoto deve ser assegurada assim como é no ensino presencial – cabe ao professor criar um ambiente que o estimule a fazê-lo. Quanto a um dos elementos mais emblemáticos do currículo, o horário de aulas, em vez de compreender períodos de cinquenta minutos para cada disciplina, abre-se espaço para o ensino em blocos de áreas do conhecimento ou, ainda, de forma multidisciplinar.

Os recursos didático-pedagógicos não ficam limitados ao livro e ao caderno, tendo em vista que podem ser qualquer coisa que contribua para a discussão do momento da aula ou da pesquisa. Além do computador, do celular e do *tablet*, por exemplo, podem ser usadas folhas de papel ou outras formas de aprendizagem menos usuais. Afinal, ninguém pensa numa garrafa de água ou vidraria de cozinha como artefatos tecnológicos, mas na verdade eles o são. Quanto aos espaços, a sala de aula virtual não tem formato definido, isto é, pode ser o quarto, o pátio ou outro local da residência do estudante. Entretanto, o que se vê é uma adaptação tanto de horários quanto de recursos e locais, de acordo com as possibilidades e os ritmos de cada família.

Disposição dos alunos em sala, horário de aulas e recursos didático-pedagógicos são elementos curriculares importantes na definição da proposta de ensino de um projeto e de uma rede escolar. Defende-se que o formato prescritivo do currículo seja sintonizado às demandas de ensino para a cultura digital no século 21, a qual em sua essência promove a caracterização de um currículo para o trabalho com tecnologias, ou Web Currículo (ALMEIDA E VALENTE, 2011).

Em suma, diante das demandas de tamanha relevância é vital que sejam apresentadas estratégias pedagógicas que meschem aspectos da vida com a escola. Deve-se ir em busca de uma pedagogia que proporcione abertura ao processo educativo para que haja criatividade, colaboração, dialógicidade e democracia, fazendo ecoar a proposta que Almeida e Valente (2011, p. 14) usam para delinear o Web Currículo e que vem ao encontro das mudanças já em andamento. No entanto, a educação precisa de algo além de iniciativas. É necessário intencionalidade e planejamento. A seguir será

discutido um projeto pedagógico norteado por parte dos princípios desse currículo para a vida, que pode compor um plano de transição do trabalho tradicional para o tecnológico.

Descrição do Projeto Conexão

O projeto Conexão tem o intuito de reforçar aulas no contraturno por meio de aulas remotas em duas tardes semanais voltados ao conteúdo do ENEM, tendo como alvo alunos do curso regular do ensino médio da rede de escolas adventista na região Centro-Sul de Santa Catarina, de forma a atender a maior quantidade possível de estudantes das unidades da Rede Adventista pertencentes à Associação Catarinense da União Sul Brasileira; num futuro ano, pretende-se alcançar outros alunos fora dela. Quanto ao formato das aulas, iniciaram-se com lives no Youtube até a 5ª semana, mudando para aulas via Zoom³ da 6ª semana em diante, o que permitiu interações com os por chat nas duas plataformas. Embora o formato de lives tenha sido abandonado em detrimento de videoaulas ou videoconferências, tinha-se em mente reunir um grupo de professores da rede para discutir a relevância sobre a aprendizagem mediadas por TDIC.

É necessário esclarecer também que o projeto Conexão surgiu quando não existiam alternativas precisas para a suspensão das aulas. Assim, as aulas do projeto surgiram de uma reação à inércia trazida pela pandemia, muito mais do que a manutenção dos contratos da rede privada. Como se sabe, a aprovação dos estudantes do ensino médio nos cursos de graduação é por si só um desafio carregado de tensões e expectativas, o que igualmente atribui às escolas da rede privada uma grande expectativa quanto a essa aprovação, um fator potencializado devido à quarentena.

O projeto Conexão visou contribuir no preparo desses estudantes, sobretudo os concluintes do ensino básico. Convém ressaltar que o oferecimento de aulas específicas para o fim apresentado constitui o objetivo central deste artigo, tendo em vista o universo tão amplo nas diversas áreas do conhecimento. Um outro aspecto do Conexão foi manter uma ligação quanto aos conteúdos necessários para aprovação nos cursos de graduação sonhados pelos estudantes, bem como os conteúdos mais importantes do ENEM. Desde o início da suspensão das aulas presenciais foi possível perceber o grande potencial de pesquisa relacionado aos desdobramentos da aprendizagem mediada pelas TDIC, com a utilização de recursos como câmeras de vídeo, internet, canal do YouTube, softwares de vídeo conferência, como o Zoom, e a transmissão de lives.

Ao descrever detalhes da concepção deste projeto, evoca-se a multiplicidade de questões de pesquisa, fomentando alterações no formato do projeto, como a metodologia da transmissão dos aulas, a melhor eficácia entre aulas ao vivo ou gravadas, dentre outras possibilidades de investigação. Destacou-se também o questionamento sobre os estudantes poderem aprender com as videoaulas

³ O Zoom Meetings, ou Zoom Reuniões em português, é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador.

e se essa percepção afetaria positivamente a concepção familiar sobre o ano letivo de 2020, dada a grande procura pelos serviços de suporte pedagógicos nos colégios envolvidos.

Procedimentos metodológicos

Empregou-se a metodologia do estudo de caso para analisar os resultados do projeto Conexão, uma vez que se considera a realidade como objeto de interpretação e construção, e não necessariamente como algo a ser descoberto (STAKE, 1999). Assim, propõe-se a interpretação de determinadas situações observadas, a que será descrita com o auxílio de questionário, registros eletrônicos do YouTube, WhatsApp e o aplicativo mentimeter.com, além de fontes documentais (registro de notas dos alunos no simulado e a pontuação no QUIZ Conexão) como instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Flick (2004), a validade da interação do observador participante no estudo de caso é trazida nos resultados por meio de citações e excertos de falas do público-alvo, no caso, estudantes do 3º ano do ensino médio e professores escolhidos de forma voluntária. Os recortes foram retirados desses instrumentos, formando “pequenas generalizações” que segundo o autor “permitem modificar antigas generalizações” (STAKE, 1999, p. 78), como,

dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações.

Dentre as várias aplicações do estudo de caso, julgou-se oportuno a esta análise, ressaltar e desafiar a teoria, conforme destaca Dooley (2002, p. 343-344).

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno.

Como já apresentado neste estudo, a ocorrência de aulas remotas com espaços de aprendizagens minimamente aceitáveis encontra reforço no Conexão. Propôs-se apontar alternativas para a manutenção do ensino-aprendizagem em situações incomuns, como o isolamento social. No entanto, vislumbra-se a continuidade desta pesquisa através da exploração mais profunda de uma nova teoria ou do desenvolvimento da teoria relacionada às aulas remotas e virtuais na educação básica em virtude da manutenção de práticas pedagógicas mediadas por TDIC no pós-pandemia. Acredita-se que algumas modificações metodológicas adotadas durante a pandemia passarão a ser permanentes, por exemplo, o reforço escolar remoto. Nesse sentido, talvez seja possível criar uma ponte entre a pedagogia tradicional e um novo currículo para a vida.

Resultados

Tendo em vista as dezessete semanas de atividades planejadas (quadro 2), no momento em que o trabalho foi escrito o presente trabalho restavam para o fim do projeto apenas a oficina de redação na véspera do ENEM (12 e 14/01). Nesses meses, produziu-se grande quantidade de materiais e informações, parte dos quais não é possível incluir na análise deste artigo devido à data de conclusão futura.

Como é natural supor, na avaliação de um projeto em sua primeira edição há sempre melhorias possíveis, e aqui não é diferente. De forma geral, as visualizações de cada aula dada foram uma das grandes preocupações. A média obtida de 81,9 visualizações por aula é bastante satisfatória; entretanto, a comparação dos dados do início e do fim do período mostraram um decréscimo acentuado nessa média, indo de mais 160 para menos de 40, respectivamente. Essa mudança foi influenciada pela mudança no formato das aulas, não sendo possível realizar um controle preciso dos inscritos.

Tabela 2 – Dados gerais do Projeto

Dados gerais	1ª-5ª sem	6ª-17ª sem	Total
Público alvo	162	162	162
Público total	366	366	366
Inscritos no WhatsApp	116	103	103
Incritos no canal	402	278	480
Não inscritos no WhatsApp	46	13	59
Total views	3.278	1.470	4.748
Participação no quiz	84	90	174
Dados gerais	Nº	Tempo	Views
Aulas dadas	58	48h33	4.748
Palestras instrucionais motivacionais	2	3h30	89
Live inaugural	1	1h55	230
Oficina de redação	2	3h30	

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no questionário feito aos estudantes e aos professores com participação voluntária, registros eletrônicos do YouTube, WhatsApp e mentimeter.com, bem como em fontes documentais de registro

de notas, procurou-se extrair evidências da participação dos jovens estudantes e dos professores que respondam, ainda que parcialmente, às principais razões contrárias ao ensino remoto (Alves, 2020).

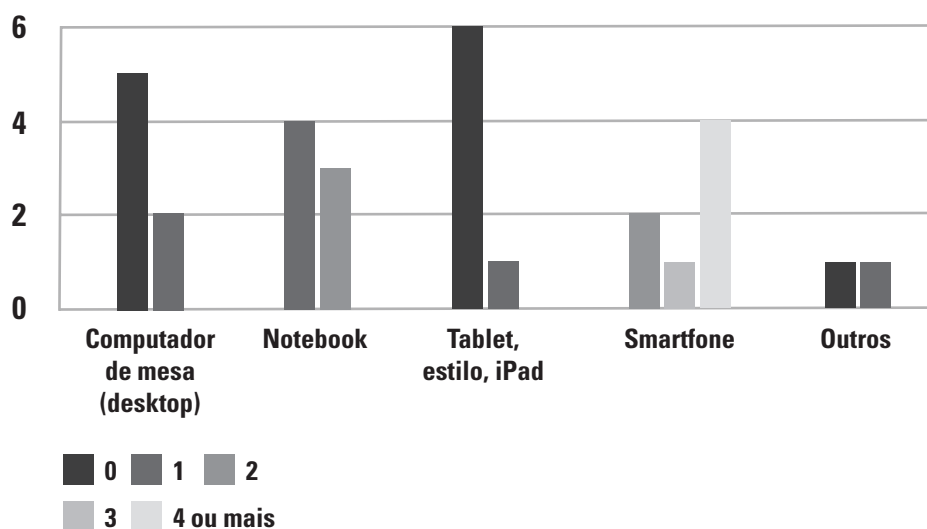
Uma vez que as questões de ordem cultural, econômica e social pertencem a um escopo muito amplo, considerando o tempo para a obtenção de resultados ou mudança, procurou-se focar em abordagens mais diretamente ligadas à escola, como a educacional e pedagógica. Afinal, como pode ser verificado no quadro 1, essas duas áreas concentram dez das dezessete razões da ineficácia do ensino remoto, segundo Alves (2020).

Ainda assim, verificou-se que para o público-alvo do projeto as questões ligadas à conexão de internet e aos dispositivos digitais para uso nas aulas não eram um fator de impedimento para o Ensino Remoto.

Perguntados sobre as oscilações da internet nas aulas, o percentual dessa oscilação foi de 15% das aulas. Porém, verificou-se que possuir os dispositivos de acesso, como computadores, tablets e smartphones, não significa ter engajamento. Como se pode ver no gráfico 1, vários alunos possuem diversos equipamentos com acesso à internet.

Gráfico 1 - Equipamentos digitais de acesso a internet disponíveis aos estudantes

8 - Quais equipamentos digitais existem na casa em que você mora? Especificar quais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda assim, é fundamental esclarecer que mais da metade dos estudantes compartilha o equipamento com outros membros da família, ou seja, pode haver interferência no ritmo ou na forma de realizar suas atividades escolares. Esse fato, aliado ao uso de outro equipamento que não seja o computador (naturalmente, o dispositivo mais indicado para tarefas escolares), foi tido na concepção dos jovens como possível causador de prejuízo no aprendizado em 28,6 % das vezes.

Quanto às questões centrais da discussão, pedagógicas e educacionais, os recortes e generalizações da fala dos participantes confirmam a incidência de três posicionamentos desfavoráveis e um parcialmente desfavorável para as aulas remotas; por outro lado, outras abrem boas possibilidades sendo quatro favoráveis e duas parcialmente favoráveis, como se pode ver no quadro 2. Outros cinco posicionamentos não puderam ser verificados por meio do presente estudo.

Tabela 3 – Citações e dados dos participantes do projeto Conexão

Área de abrangência	Agente responsável	Razões contrárias ao ensino remoto (ALVES, 2020)	Resultados projeto conexão
Educacional	Estudante	10. Resistência dos alunos em executar tarefas escolares em casa por relacionar o ambiente de casa com férias.	<p>Ao iniciarem as aulas remotas o interesse foi grande e a empolgação ajudou muito, no entanto se tornou um pouco cansativo agora no final do ano. Ref. 4.1</p> <p>Eu prefiro aulas presenciais, pois permite mais foco, já que ocorre em um ambiente próprio para a realização de aulas, diferente do ambiente doméstico, porque acredito que pode interferir no rendimento (por conta de tarefas da casa e outras distrações, familiares, etc.). Porém as aulas remotas do cursinho Conexão foram de grande aproveitamento. Ref. 3.2</p>
Educacional	Estudante	12. Baixo nível de interatividade nas atividades propostas nas aulas remotas.	<p>Sim, sempre que necessário, estava interagindo; Ref. 27.2</p> <p>Não costumava participar do quiz, mas por uma particularidade minha. Eu não gostava do tempo estipulado para responder as questões, muitas vezes eram enunciados ou proposições longas que não me permitiam analisar claramente a questão. Ref. 27.1</p> <p>Eu participei do quiz, entretanto raramente tive participação nos chats das aulas. Apenas quando era solicitado pelo professor, eu respondia em particular. Ref. 27.4</p> <p>Não muito. Por conta de timidez e/ou preguiça. Ref. 27.5</p> <p>Presenciais, porque permitem maior interação com o professor ou palestrante e melhor compreensão do conteúdo. Ref. 3.4</p>

Educacional	Família	1. Acesso às tecnologias digitais precocemente ou para entretenimento em vez de educação formal (o sentimento não é o mesmo nas duas situações).	Os games geram mais engajamento no projeto, chamam mais atenção e também permitem que o aluno aprenda de forma lúdica. Ref. 4.4
Educacional	Governo e família	8. Problemas com pais, incluindo falta de equipamentos, falta de experiências com as plataformas escolhidas (Zoom, Google Meet, Teams, etc).	O gráfico 1 apresenta dados de domínio das plataformas usadas pelos jovens como possível indício favorável ao ER no que concerne ao estudante, os dados relativos aos pais não foram verificados no Conexão.
Educacional	Professor	15. Abordagem muito mais utilitarista do que transformadora das TDIC.	Tanto em relação ao uso dos softwares e aplicativos quanto aos equipamentos usados em aula, os jovens confirmam o domínio acima de 70%; no entanto, não foi possível verificar indícios do protagonismo ou da transformação com TDIC dos jovens como em outras aulas remotas com os mesmos professores. Exemplos que incluem produção e edição de vídeo, produção textual diversa e Georreferenciamento de pontos turísticos da cidade de Florianópolis/SC foram alguns dos trabalhos produzidos nas aulas regulares de literatura, redação e geografia, no entanto, acredita-se que um protagonismo dos jovens poderá estar na conclusão do projeto em janeiro com a oficina de redação (12 e 14/01/2021).
Pedagógica	Escola	13. Aprendizagem duvidosa, não há como saber o que foi ensinado e o que foi aprendido, não sendo possível confirmar evidências de eficácia.	<p>Aprender é sempre uma nova janela para o entendimento das coisas ao nosso redor. Pra mim, todo conhecimento adquirido possibilita novas oportunidades na vida. Ref. 19.1</p> <p>Aprender é adquirir conhecimento válido em qualquer área do conhecimento, incluindo aspectos do dia a dia. Ref. 19.3</p> <p>As aulas de química por exemplo, revisaram o assunto de estequiometria e reações químicas, assim como reações orgânicas e inorgânicas. Ref. 21.4</p> <p>Ver gráfico 3.</p>

Prós e contras do ensino remoto: um estudo de caso do projeto conexão

Pedagógica	Escola	16. Exclusão de estudantes com algum tipo de deficiência pode ser maior no remoto.	Não verificado
Pedagógica	Mantenedor	7. Sentimento de impotência dos professores frente à grande quantidade de demandas surgidas nas aulas remotas.	Sentimento de gratidão, o suporte dado aos alunos foi fundamental no momento de pandemia. Ref. P 1.3 Gratidão e alegria pela oportunidade da participação na experiência e expectante quanto aos próximos passos e estratégias. Ref. P 1.2
Pedagógica	Professor	14. Qualidade dos materiais pedagógicos são insuficientes em relação aos objetivos propostos.	A qualidade das aulas talvez tenha sido afetada por problemas de conexão em alguns momentos, mas fora isso não vi mais nenhum defeito. Os professores foram impecáveis, sempre procurando buscar os assuntos mais relevantes para fazer uma aula objetiva e proveitosa, com destaque para a professora X de biologia e Y de química. Ref. 22.4 A qualidade não é perfeita, mas não é péssima. É nítido o esforço e dedicação dos professores, estão de parabéns! Ref. 22.3
Pedagógica	Professor	17. Dificuldades em mediar as atividades similares às aulas presenciais (exigência de conhecimentos pedagógicos que os professores são responsáveis por ter).	Ver gráfico 2.
Pedagógica	Mantenedor	6. Corpo docente sente-se despreparado e psicologicamente afetados por responsabilidades alheias a sua função.	Ter que lidar com ferramentas que ainda não dominava, acredito que apenas isso. Ref. P 6.1 É uma alegre responsabilidade. Me senti feliz e orgulhosa por participar. Ref. P 1.1 Ver também gráfico 3.

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base em Alves (2020) e no questionário com estudantes e professores

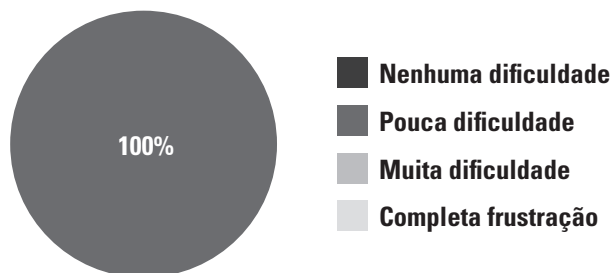
Vale ressaltar que, nesse estudo, não houve a pretensão de esgotar os prós e contras nas reflexões sobre aulas remotas, principalmente por termos ciência do escopo mais amplo possível quanto ao uso de mediações da aprendizagem com TDIC. Resta ao presente estudo de caso procurar resgatar indícios, ainda que pequenos, de um novo olhar pedagógico possível – até porque nenhuma nova

metodologia nasce completa. Os gráficos a seguir retratam aspectos positivos da ação dos professores no decorrer das aulas.

Gráfico 2 – Impressões dos professores quanto a mediação com TDIC nas aulas do projeto

23 - Você teve dificuldades com a mediação das atividades nas aulas remotas do projeto em relação às aulas presenciais?

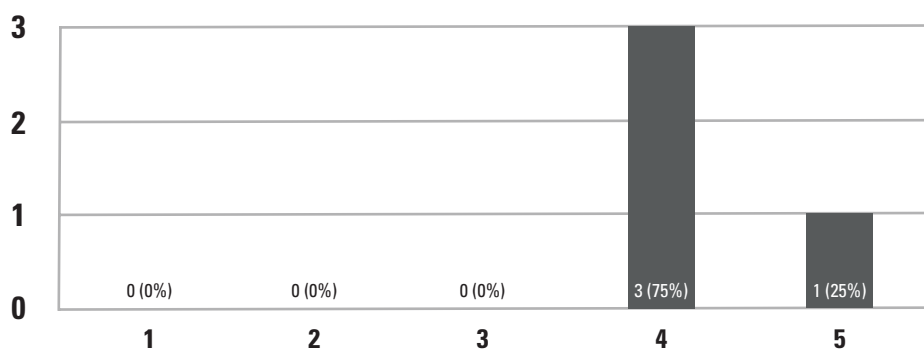
4 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 – Impressões do professor quanto ao seu preparo nas aulas

4 - Você sentiu-se preparado(a) para dar aulas no projeto?



Fonte: Elaborado pelo autor

Outros dados podem contribuir para a compreensão dos índices expostos, afetando significativamente o resultado do projeto, como a gestão do tempo ou a escolha de um formato que não manteve controle detalhado da inscrição e frequência dos estudantes; é necessário esclarecer que isso não inviabiliza projetos como este. O acirramento de pontos de vista não é o objetivo, mas sim apontar quais elementos positivos podem ser extraídos do exemplo aqui descrito para o crescimento de melhores projetos.

Em continuidade desses esforços, apresentam-se diversos argumentos pela continuidade das iniciativas inovadoras com TDIC, conforme Alves (2020, p. 355-360):

- a) Os momentos de interação com diferentes plataformas digitais podem contribuir para simular e experimentar novas situações de aprendizagem.
- b) A possibilidade de substituição do professor pelas TDIC é um equívoco.
- c) A confusão conceitual de ensino remoto e a educação distância afetam negativamente professores e estudantes mais do que sua execução.
- d) Mesmo com dificuldades, os professores do ensino remoto estão se reinventando ainda que parcialmente.
- e) A mediação da aprendizagem com TDIC amplia os espaços de interação educacionais para além das salas físicas, contribuindo com o letramento digital e outros objetivos.
- f) As TDIC podem atuar como estruturantes do processo de ensinar e aprender, indo além do utilitarismo, isso favorece a aprendizagem.
- g) As TDIC podem dar voz aos estudantes, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem.

O fato de não haver respostas tão claras quanto se gostaria para os desafios escolares de um ano tão atípico não deve significar a inexistência de ação, pois as lacunas de um ano sem aprendizagem escolar dificilmente seriam minimizadas.

Considerações finais

Do ponto de vista pedagógico, as metodologias de aulas que utilizem TDIC como mediadores do ensino e aprendizagem de forma eficaz, bem como os sistemas de avaliação, podem ser compreendidas à luz de adaptações curriculares conforme é sugerido por Almeida e Valente (2011). No entanto, a escolha por tais mudanças demanda uma compreensão adequada do perfil dos estudantes e do cenário que os cerca.

Os indícios favoráveis à adoção de aulas remotas, neste estudo de caso, foram mais pertinentes ao campo pedagógico que à área educacional. Contudo, nota-se que o tempo de aplicação foi insuficiente para proporcionar a reflexão necessária quanto à melhoria de abordagem e uso das TDIC para além de um ponto de vista utilitarista. Como indicou a análise das razões contrárias às aulas remotas, parte dessa discussão se faz no campo cultural, parte no educativo, e parte no social. Assim, estão envolvidas instituições como família, escola, governo e outras, o que sugere a necessidade de um tempo mais longo para que ações permanentes sejam implementadas no processo escolar.

Destaca-se a urgência de pesquisas sobre o currículo inovador com TDIC, haja vista que grande parte dos estudantes adquire o letramento midiático cada vez mais cedo, como se constatou, podendo muitas vezes interferir inclusive na concepção das próprias TDIC. Ao observar cada vez mais nos estudantes a preferência pelo uso recreativo, remete-se novamente a uma aparente contradição

com os recursos tecnológicos usados na escola, uma vez que é mais prazeroso praticar games do que estudar. Nesse sentido, a escola poderia estar falhando em não aproveitar elementos que engajam os jovens nos games para a finalidade educativa formal.

Constatou-se que o intrincado sistema colaborativo “professores – estudantes - equipe pedagógica – mantenedora-família” ainda é insuficiente para propiciar que a colaboração seja vista como parte do processo pedagógico em si. De tal colaboração talvez possa nascer, além de ideias criativas, o reconhecimento das mudanças curriculares necessárias.

O projeto evidenciou, pelo quadro de dados gerais, a necessidade de mesclar técnicas e estratégias didáticas do formato das aulas. Não deve se utilizar somente o formato online, como foi no início do período da pandemia, nem somente aulas gravadas, as quais por meio de edição podem ganhar maior padrão de qualidade e, conseqüentemente, maior visualização e abrangência.

A continuidade do ensino-aprendizagem, ainda que haja limitações presenciais, deve ser permeada por aulas mais adaptadas ao perfil dos jovens, como foi perceptível pelos depoimentos de professores e alunos. Os erros e os acertos metodológicos permitem vislumbrar diversas melhorias para a próxima edição do projeto, no entanto, considerou-se ser de grande utilidade a discussão do contexto da educação mediada por TDIC independente da pandemia. As falas dos participantes desta pesquisa confirmaram a validade das aulas e do investimento feito em torno destas.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348 - 365, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rAb0W0>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- ANTUNES, J. Os imigrantes e os nativos digitais. **Tecnologia Educacional**. 12 mai. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2OFvZJ3>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso Editora, 2018.
- BARBERO, J. M. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CRUZ, D. M.; RAMOS, D. K.; DE ALBUQUERQUE, R. M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer? **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 1, 2012, p. 87-96.
- DOOLEY, L. M. Case study research and theory building. **Avanços no desenvolvimento de recursos humanos**, v. 4 n. 3, 2002, p. 335-354.

DUARTE, N. As Pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira De Educação**, n. 18, 2001, p. 35-40.

FERNANDES, A. F.; MAGALHÃES, T. M.; MAGALHÃES, L. H.; FERNANDES, A. F. Aulas remotas: os desafios e potenciais de um novo modo de ensinar utilizando tecnologia. In: Congresso Internacional de Tecnologias (CIET) - Encontro de Pesquisadores Em Educação a Distância (ENPED). **Anais...** São Carlos, 2020.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

IDOETA, P. A. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. **BBC News Brasil**, 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://bbc.in/3rWgeM7>. Acesso em: 5 out. 2020.

KENSKI, V. Mo. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v 4, n. 10, 2003, p. 1-10.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PARACELSUS, J. J. **Selected Writings**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1951.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, C. C.; LEÃO, G. M. P. Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o facebook. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan/mar 2016, p. 279-302.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.