

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA**

**AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL**

MANAUS

2022

**MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA**

**AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Mendonça de Brito

MANAUS

2022

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48o Oliveira, Maria Sônia Souza de  
As orientações da Base Nacional Comum Curricular e as implicações no processo ensino/aprendizagem em contexto de vulnerabilidade social / Maria Sônia Souza de Oliveira . 2022  
166 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Educando-criança. 3. Anos iniciais. 4. Vulnerabilidade. 5. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. I. Brito, Rosa Mendonça de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA**

**As orientações da Base Nacional Comum Curricular e as implicações no processo ensino/aprendizagem em contexto de vulnerabilidade social**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Mendonça de Brito**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito**  
(Membro Interno do PPGE CIM)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira**  
(Membro Enterno do PPGE)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Fraga**  
(Membro Externo da UFRN)

---

**Prof. Dr. Oziris Alves Guimarães**  
(Membro Externo da UERR)

## *DEDICATÓRIA*

*Aos meus pais, em especial a minha mãe, minha eterna inspiração, pela luta e dedicação, renunciou à sua carreira de professora para educar e criar os filhos, ensinando-os as primeiras letras. Ela é a grande responsável por eu chegar até aqui.*

*Aos meus amados filhos Robson e Naiandra, que com amor e compreensão sempre me apoiaram. Meus filhos sempre foram os meus maiores incentivadores nessa caminhada; aos meus queridos netos Daniel, Lucas e Laura que apesar da pouca idade, entendiam que a vovó deles estava estudando para terminar o curso;*

*Aos meus irmãos Washington, Raimundo Nonato, Sebastião e principalmente, Joston, Georgeton e Irlania que durante essa caminhada estavam juntos, me apoiando e dedicando tempo, para os cuidados da nossa mãezinha.*

*Tudo se resume em uma palavra, GRATIDÃO.*

## *AGRADECIMENTOS*

*Ao pai Soberano Deus pelo dom da vida e por seu infinito amor e misericórdia que, [...] até aqui nos ajudou o Senhor (1 SAMUEL 7:12) segurando em minhas mãos, me mantendo firme nos momentos mais difíceis para continuar a caminhada na realização desse sonho.*

*À minha família, que, pelo apoio e incentivo, apesar das minhas constantes ausências nos muitos momentos importantes.*

*A minha orientadora, Professora Dra. Rosa Mendonça que, com seu jeito demasiado humano e ousado, me fez acreditar no possível, ajudando-me a escolher uma direção e traçar um caminho possível para seguir. Com essa conduta e disposição sem limite, ela me fez compreender a importância do “estar juntos” em uma caminhada. Sua dedicação e empatia mostrou-me o verdadeiro sentido de uma orientação criteriosa e com firmeza, mas com companheirismo, ética e respeito ao orientando. Esse, para mim, é o verdadeiro sentido de ser orientador, de ser educador.*

*Aos Professores do CEFORT, Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito e Dra. Zeina Rebouças Correa Thomé pelo incentivo e momentos inesquecíveis de muitas aprendizagens possibilitadas pelas experiências nos Cursos de Formação Continuada de professores na modalidade a distância e semipresenciais.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, em especial, as professoras Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Dra. Rosa Mendonça de Brito.*

*Aos professores Membros da Banca: Profa. Dra Rosa Mendonça de Brito, Profa. Dra Zeina Rebouças Correa Thomé, Profa. Dra Maria da Conceição Fraga, Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Prof. Dr. Oziris Alves Guimarães, Profa. Dra. Maire Terezinha Silva Botelho de Oliveira - (Membro Suplente) e Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira Coelho - (Membro Suplente)*

*A todos os colegas do Cefort e, em especial a todos que participaram do projeto "ALFA-GCE" pelas contribuições, no primeiro momento desta pesquisa, e apoio no decorrer da mesma, sempre solícitos às minhas demandas, em especial, aos professores Zeina Rebouças Correa Thomé, Luiz Cerquinho de Brito; Luíza Maria Bessa Rebelo, Marcionília Bessa, Neiza Teixeira, Valdejane Tavares, Josseane C. e Silva, Rosângela Castilho, Gerson Reis.*

*A todos os servidores da Escola Municipal Profa. Sara Barroso que com carinho e respeito me acolheram e abriram espaços para eu vivenciar a pesquisa, em especial os participantes diretos da mesma: a diretora, os pedagogos (as) e os professores (as).*

*Aos colegas doutorandos da turma 2018/02, em especial, Suelly, Oliveira Moraes Marquez, Regina Marieta, Maria Leogete da Costa, Marcio de Bernardó, Gíselé Braga.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPPEAM), pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam.*

*E a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho.*

## RESUMO

A vida e a história nos mostram que a educação como atividade consciente, intencional, como um processo individual-social, de inter-relacionamento mútuo e contínuo, objetiva sempre o aperfeiçoamento do homem em sociedade e por meio da sociedade pode ser caracterizada como aprendizagem e, também, como vivências. No bojo da educação formal, a aprendizagem, a nosso ver, deve ocupar a centralidade das ações pedagógicas através da inter-relação professor-aluno.

Foi em função desse entendimento e com o objetivo de verificar e compreender como estava ocorrendo o processo ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola municipal Professora Sara Barroso, situada em contexto de vulnerabilidade na Zona Norte de Manaus, a partir da implementação do novo Currículo Escolar Municipal – CEM, em atendimento às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O caminho metodológico da pesquisa esta orientado pelos princípios da fenomenologia do tipo Estudo de Caso. Realizamos pesquisas: teórica, documental, legal e empírica, tendo como instrumento de coleta das informações a entrevista semiestruturada com os professores, coordenadores pedagógicos e diretor e a observação. Para análise qualitativa e interpretação das informações utilizamos os princípios da hermenêutica como meio para a compreensão do problema estudado. Ao fim do estudo nos é possível dizer que a tese levantada “a priori” e confirmada a posteriori que: Os educandos-criança da Escola Sara Barroso estão concluindo (2019/2022) os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem a aquisição das aprendizagens necessárias para esta etapa de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Educando-criança. Anos iniciais. Vulnerabilidade. BNCC.



## ABSTRACT

Life and history show us that education as a conscious, intentional activity, as an individual-social process, of mutual and continuous interrelationship, always aims at the improvement of man in society and through society can be characterized as learning and , also as experiences. In the core of formal education, learning, in our view, should occupy the centrality of pedagogical actions through the teacher-student interrelationship. It was based on this understanding and with the objective of verifying and understanding how the teaching-learning process was taking place in the Early Years of Elementary Education at the municipal school Professora Sara Barroso, located in a context of vulnerability in the North Zone of Manaus, from the implementation of the new Municipal School Curriculum – CEM, in compliance with the guidelines of the National Common Curricular Base – BNCC. The methodological path of the research is guided by the principles of phenomenology of the Case Study type. We carried out research: theoretical, documental, legal and empirical, using semi-structured interviews with teachers, pedagogical coordinators and principal and observation as an instrument for collecting information. For qualitative analysis and interpretation of information, we used the principles of hermeneutics as a means of understanding the studied problem. At the end of the study, it is possible to say that the thesis raised “a priori” and confirmed a posteriori that: The child learners at the Sara Barroso School are completing (2019/2022) the Initial Years of Elementary Education, without acquiring the necessary learning for this teaching stage.

**Keywords:** Teaching-learning. Educating child. Early years. Vulnerability. BNCC.

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADE – Avaliação de Desempenho do Estudante

ALFA-GCE - Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFORT - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino

CEM- Currículo Escolar Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DDZ – Divisões Distritais Zonais

GIDE – Gestão Integrada da Educação

HTP – Horas de Trabalho Pedagógico

IBGE - O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PGA – Programa Gestão da Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Participante da pesquisa (nomes fictícios), (Manaus, 2019) Nome, situação funcional, formação, tempo de magistério, tempo na escola.....	22
Quadro 2	Participante da pesquisa (nomes fictícios), (Manaus, 2020) Nome, situação funcional, formação, tempo de magistério, tempo na escola.....	23
Quadro 3	Trabalhos que contribuíram para nossas reflexões.....	25
Quadro 4	Competências gerais das áreas de conhecimento segundo a BNCC.....	71
Quadro 5	Áreas do conhecimento articulados as disciplinas: anos iniciais e anos finais.....	72
Quadro 6	Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 1º ano..	74
Quadro 7	Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 2º ano..	74
Quadro 8	Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 3º ano..	75
Quadro 9	Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 4º ano..	75
Quadro 10	Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 5º ano..	76
Quadro 11	Tipos de avaliação do Currículo Escolar Municipal.....	82
Quadro 12	Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022 - série: 1º ano.....	142
Quadro 13	Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022 - série: 2º ano.....	142
Quadro 14	Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022 - série: 3º ano.....	142
Quadro 15	Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022 - série: 4º ano.....	142
Quadro 16	Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022 - série: 5º ano.....	143

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Rendimento dos domicílios por bairros, Zona Norte – 2010.....	20
Tabela 2	Rendimento dos domicílios por bairros, Zona Norte – 2010.....	41

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> -----	10
<b>1</b>	<b>O CAMINHO E O CAMINHAR</b> -----	14
1.1	DEFININDO O CAMINHO-----	14
1.2	INICIANDO A CAMINHADA-----	19
1.2.1	Campo, Cenário e Sujeito-----	20
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> -----	24
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICOS</b> -----	27
3.1	<b>ASPECTOS LEGAIS</b> -----	27
3.1.1	Fundamentos Anteriores a BNCC-----	27
3.1.2	Fundamentos da BNCC-----	31
3.2	<b>ASPECTOS TEÓRICOS</b> -----	33
3.2.1	Vulnerabilidade e Educação-----	33
3.2.2	Educação Escolar: Finalidade e Sentido-----	43
3.2.3	O Ensino nos Anos Iniciais-----	48
3.2.4	Ensino e Aprendizagem nos Anos Iniciais-----	50
3.2.5	O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-----	51
3.2.6	O Sujeito que Ensina: o Professor-----	57
3.2.7	O Sujeito que Aprende: o Educando Criança-----	64
3.2.7.1	<i>A Criança e sua Educação</i> -----	64
3.2.7.2	<i>A Aprendizagem do Educando-criança</i> -----	69
3.2.7.3	<i>Avaliação da Aprendizagem</i> -----	76
<b>4</b>	<b>DESCREVENDO E INTERPRETANDO OS DADOS</b> -----	88
4.1	UNIDADE DE SIGNIFICADO 1 - FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COM BASE NA BNCC-----	91
4.2	UNIDADE DE SENTIDO 2: ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR-----	99
4.3	UNIDADE DE SIGNIFICADO 3 - CRIANÇA E VULNERABILIDADE-----	111
4.4	UNIDADE DE SENTIDO 4: ENSINO (PROFESSOR) E A APRENDIZAGEM (OUTROS SUJEITOS)-----	120
4.4.1	Avaliando a aprendizagem: ensinar e aprender-----	125
4.4.2	Acompanhamento da aprendizagem-----	127
	<b>REFLEXÕES EM CONCLUSÃO</b> -----	152
	<b>REFERENCIAS</b> -----	157
	<b>ANEXOS</b> -----	163

## INTRODUÇÃO

*De tudo o que vivo, enquanto o vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria.*

Merleau-Ponty

A sociedade brasileira precisa desenvolver uma consciência de que a educação, considerada como o processo de desenvolvimento consciente do ser humano, se configura como o problema dos problemas nacionais e que, por isso mesmo, necessita construir e empreender políticas educacionais responsáveis e inclusivas que alcance todas as distâncias, e as atuais e futuras gerações, despidas do sopro sonoro do verbalismo das frases feitas para que o processo educativo formal alcance a sua meta obrigatória, que é a aprendizagem do educando e não as estatísticas realizadas a partir de dados muitas vezes inverídicos. Como ensina Schimitz

Cada ser humano é diferente, apresentando-se não apenas com características próprias, mas também com limitações e necessidades peculiares, únicas e exclusivas [...]. Sendo um processo de contínua tomada de consciência e de decisões sobre a própria vida, a educação da pessoa se caracteriza claramente como aprendizagem. Não sendo simplesmente mudanças acidentais de comportamento, mas representando a aquisição de padrões e de modos de proceder mais ou menos permanentes e, especialmente, progressivos e profundos, pode-se caracterizar a educação, com muita propriedade, como aprendizagem, naturalmente sendo também vivências. E estas aprendizagens não são simples, mas múltiplas, pois referem-se a todos os aspectos e a todas as dimensões do homem (SCHIMITZ, 1984, p. 97).

Foi esta convicção que guiou a pesquisa sobre o tema: “A implementação da Base Nacional Comum Curricular e os seus reflexos no processo ensino-aprendizagem em contexto de vulnerabilidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Manaus” que teve por objetivo verificar como a escola Profa. Sara Barroso estava implementando, no processo ensino-aprendizagem, o novo currículo a partir das orientações advindas da BNCC, tendo em vistas a garantia do direito de aprendizagem ao educando-criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade. Teve como centralidade a Tese levantada “a priori” e confirmada “a posteriori” que: As inovações curriculares propostas na BNCC não estão garantindo o cumprimento do direito à aprendizagem do educando-criança, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Professora Sara Barroso, situada em contexto de vulnerabilidade social.

Emergido a partir da elaboração de um Projeto de Pesquisa intitulado de “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para à Cidadania” – ALFA-GCE, que foi desenvolvido pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de

Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORT) de Manaus em 2018, com base no diagnóstico do INEP/MEC que apontava 21 escolas da SEMED/Manaus, atendidas pelo Programa Mais Alfabetização<sup>1</sup> - PMALF, com baixo rendimento na aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre estas a escola acima referida do qual fizemos parte.

A escolha do tema decorreu de uma trajetória de experiências vivenciadas ao longo da minha carreira profissional como professora e assessora pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na SEMED/Manaus; professora na Universidade Federal do Amazonas, ministrando várias disciplinas da área das humanidades, especialmente as disciplinas de Psicologia Social e Psicologia da Educação com foco no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, área para a qual prestei concurso em 2012. Como professora, tive a oportunidade de vivenciar experiências diversificadas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, como também na Formação Continuada de Professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando, inclusive, identificar lacunas na minha formação, que me impulsionaram para uma busca contínua de aprendizagem.

A experiência como pesquisadora e uma das fundadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD)<sup>2</sup> me possibilitou trabalhar com crianças dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental encaminhadas pelas escolas municipais (SEMED), com indicação de “dificuldades de aprendizagens” na leitura e na escrita. A diversidade de situações e a complexidade do tema me levaram a buscar resposta aos diferentes problemas em diversos campos do conhecimento, o que me levou a fazer o Curso de Psicopedagogia, o que muito contribuiu para a minha atuação docente e, também, como pesquisadora no NEPPD no período de 2004 a 2012.

Posteriormente como pesquisadora e formadora nos cursos de Especialização Lato Sensu junto ao Centro de Formação Continuada Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino - CEFORT tive a oportunidade de vivenciar significativas experiências de aprendizagens num contínuo processo de aquisição, reflexão e

---

<sup>1</sup> O PMALF foi instituído através da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, do Ministério da Educação – MEC, visando fortalecer e apoiar as escolares para a melhoria no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Criado em 2018 como estratégia do Ministério da Educação diante dos baixos resultados na Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA/2016 no 3º ano do Ensino Fundamental apresentavam nível insatisfatório na Leitura, na Escrita e na Matemática. Para isso, o MEC, garantia apoio adicional de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador. O acompanhamento ao longo do ano letivo é feito por avaliações: diagnóstica (início do ano), avaliação formativa (ao longo do ano) e avaliação final para aferir o desempenho do aluno ao longo do ano letivo e, ainda um teste de fluência de leitura. Na SEMED, o Programa teve início em 2018. <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30253-programa-mais-alfabetizacao-pmalfa..>

<sup>2</sup> Fiz parte da equipe que concebeu a construção do Núcleo inaugurado em 2004.

construção de conhecimentos na área das Humanidades, bem como professora nos cursos de Especialização *Lato sensu* e pesquisadora em projetos de pesquisa voltado à formação continuada de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a rede pública de ensino na modalidade a distância, semipresencial, abrangendo o Estado do Amazonas<sup>3</sup>, quanto como Coordenadora em Cursos de Extensão na modalidade presencial, semipresencial e a distância.

Essas vivências constitui a base de tudo que é “meu”. Esse passeio pelas memórias traz lembranças significativas que não foram construídas individualmente, mas em meio a um coletivo de pessoas que também participou dessa e de outras trajetórias da minha vida. São fatos da minha história onde se entrelaçam várias emoções, alegrias, tristezas, inquietações, desânimo, esperanças, bem como, muita aprendizagem. Quando me vejo no momento presente, vejo que tudo isso tem sentido porque não cheguei até aqui sozinha. Olhando o percurso da caminhada vejo que ele tem sentido porque me levou a ressignificar a minha visão de mundo, muitos dos meus valores, dos meus sentimentos, da minha prática educativa, fazendo com que as experiências vivenciadas me ajudassem a ser ainda mais consciente do meu papel como pessoa, como cidadã e como profissional da educação que acredita no seu valor inestimável para a sociedade e acredita com Paulo Freire que, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1979, p. 84).

Como disse, nessa caminhada não estive sozinha. Nesse estudo de pesquisa, em meio a tantas dificuldades, especialmente porque tivemos que enfrentar uma pandemia, a Covid-19, que afetou a todos, nos obrigando a interromper a pesquisa empírica. Fenômeno que afetou profundamente nosso estado emocional e psicológico, colocando em dúvida a nossa própria condição de ser e estar no mundo. Tudo isso, gerou muitas dúvidas, medo, inquietações, angústias e desafios, mas estava comigo a minha orientadora, a Professora Dra. Rosa Mendonça estava junto, em todos os momentos, especialmente naqueles mais difíceis de enfrentamento das constantes intenações da minha mãezinha. Essas idas e vindas geravam não somente problemas emocionais como também, conflitos cognitivos que em muitos momentos afetavam a minha capacidade de ler, de interpretar e escrever. Contudo, a minha orientadora e amiga me fez acreditar no possível, ajudando-me nesse caminhar conflituoso, de

---

<sup>3</sup> Além do Estado do Amazonas, damos destaque ao curso de formação no Estado do Maranhão intitulado “Projeto Humanidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – centrado numa perspectiva transversal dos componentes curriculares de História e Geografia”. (BRITO; REBELO; TEIXEIRA, 2021, p.30)



linhas sinuosas e difícil de prosseguir. Com essa conduta e disposição sem limite, ela me fez compreender a importância de “caminhar juntos”.

Foi a busca do entendimento, da compreensão do problema em estudo que nos levou a presente indagação: por que o educando-criança da escola Profa. Sara Barroso conclui os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem ter adquirido os conhecimentos básicos e sem o desenvolvimento das habilidades mínimas exigidas para essa etapa de ensino?

Para iniciar a busca elaboramos as seguintes questões norteadoras: 1) qual a condição da escola Professora Sara Barroso para implementar o processo educativo a partir das orientações da BNCC? 2) quais as ações empreendidas pela escola para garantir a aprendizagem do educando-criança que se encontra em situação de vulnerabilidade? 3) como a escola estava colocando em prática durante a pesquisa as orientações da BNCC no processo ensino-aprendizagem ali desenvolvido?

No sentido de responder e explicitar as questões levantadas, bem como, atingir os objetivos traçados elaboramos a seguinte estrutura para o desenvolvimento do trabalho:

Introdução – Onde procuramos apresentar de forma sintética os elementos constitutivos do estudo.

1 – O caminho e o caminhar - visando mostrar o processo metodológico, indicando e explicitando o campo, os sujeitos e o tipo de pesquisa, assim como os instrumentos de coleta e o tipo de abordagem dos dados levantados.

2 – Revisando a Literatura – cuja finalidade é apresentar os trabalhos que tratam da problemática e do problema em estudo, de forma mais aproximada.

3 – Fundamentos Legais e Teóricos – cujo objetivo é trazer ao texto os componentes legais e as ideias de teóricos que desenvolvem estudos sobre a questão da vulnerabilidade e educação; finalidade e sentido da educação escolar; o ensino nos anos iniciais; ensino e aprendizagem nos anos iniciais; a questão do currículo e da avaliação da aprendizagem.

4 – Descrevendo e Interpretando os dados - com o objetivo de apresentar a análise das falas dos participantes da pesquisa através de quatro (4) unidades de significados.

5 – Reflexões em Conclusão – Visa destacar algumas questões ou problemas que julgamos necessários à compreensão do problema e encaminhamento de ações que podem, se não resolver, pelo menos minimizá-lo.

## 1 O CAMINHO E O CAMINHAR

A palavra metodologia vem do latim “methodus” (caminho para a realização de algo). Nesta perspectiva se configura como um procedimento de investigação ordenado; um caminho, um processo, ou um conjunto de processos que permite conhecer determinada realidade, construir certo objeto ou desempenhar este ou aquele tipo de comportamento; ou ainda, um meio para alcançar um objetivo previamente estabelecido.

### 1.1 DEFININDO O CAMINHO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa que dá suporte a este trabalho, aqui entendida conforme Minayo (2004), como atividade básica das Ciências Sociais, caracterizada pela indagação sobre o mundo e o homem, visando à apreensão e compreensão de uma realidade que se deseja conhecer.

A pesquisa científica se constrói por referência com o mundo dos acontecimentos, que são apenas os efeitos de estados de coisas presumidas, de uma ‘realidade’ suposta; ela deve retomar os ensinamentos fornecidos pela realidade para traduzi-los em programa de realização. A realidade visada pelas ciências, seus objetos, deve ser tanto descoberta prospectivamente quanto provada reflexivamente (BRUYNE, 1997, p. 201).

A realidade tal como se apresenta a nossa percepção imediata, limita a nossa capacidade de compreender os elementos que a compõem. A busca desse desvelamento requer indagação constante sobre a mesma, visando à construção de hipóteses sobre os elementos que a configuram e que irão fornecer dados para melhor compreender e atuar sobre ela. Essa intervenção pode ser empreendida tanto no campo do teórico quanto no campo da ação. Em qualquer dos casos, a pesquisa contribui tanto para a ampliação quanto para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Brito, a pesquisa no campo educativo,

Vincula pensamento e ação e possibilita explicações ou soluções de problemas que levem não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas, também favoreçam uma determinada intervenção. Pesquisa-se para entender uma realidade, encontrar e determinar os múltiplos fatores da situação ou do problema e compreender sua complexidade para, a partir dessa compreensão, divulgá-la, explicá-la aos outros e, posteriormente, aplicá-la ao campo de estudo (BRITO, 2016, p. 13).

Conforme os autores, toda pesquisa requer um caminho que parte de uma indagação/inquietação da realidade. Na busca da apreensão dessa realidade em sua complexidade, o investigador deve seguir um caminho metodológico que lhe pareça o melhor

e suficiente para atingir os seus objetivos. Todo caminho envolve uma escolha, e essa escolha envolve decisões. Por outro lado, a compressão da realidade requer também, uma escolha que articule o caminho utilizado e a concepção teórica que orienta a caminhada que não pode se limitar mecanicamente à simples aplicação de conceitos e de técnicas.

O percurso metodológico, no que diz respeito à apreensão do fenômeno estudado, foi orientado pelos princípios da fenomenologia<sup>4</sup> de Edmundo Husserl

Para quem a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica de um fenômeno, isto é, do fluxo imanente de vivências que constitui a consciência tendo como princípios fundamentais a volta ‘as coisas mesmas’ e a colocação da existência entre parênteses para ir ao encontro das coisas sem ideias preconcebidas (BRITO, 2016, p. 18).

Como método, a fenomenologia tem como primeiro movimento a ruptura com as certezas positivas que infestam a consciência.

Essa ruptura é realizada através da redução fenomenológica que coloca entre parêntese (epoché) as certezas científicas para buscar as manifestações e a intencionalidade das ações dos sujeitos, sem ‘pré-conceitos’ e ‘pré-juízos’ (BRITO, 2016, p. 19).

Tal atitude postula o retorno ao mundo do vivido, próprio do humano, em busca dos significados que se constituem e se mostram em suas diferentes nuances e que, por isso mesmo, são percebidos segundo a perspectiva de quem vê e na ‘[...] temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões’ (BICUDO; PAULO, 2011, p. 41).

Conforme Husserl é graças aos

Múltiplos modos subjetivos de doação que temos a consciência dos objetos. É apenas quando nos situamos nessa orientação que operamos a redução fenomenológica, quer dizer, realizamos a transição da investigação das coisas para a consideração dos seus fenômenos (HUSSERL, 2008, p. 16).

Nessa interação não há separação, ao contrário, há uma sintonia entendida como doação pela exposição entre ambos. Na atitude fenomenológica, segundo Rosa Brito,

O olhar do pesquisador deve se dirigir para os vividos, mergulhado na realidade do objeto, da sociedade e da cultura na qual a pesquisa está inserida. Suas percepções e apreensões devem revelar a riqueza e a fecundidade da cultura, do fato, do fenômeno humano pesquisado para ir ao encontro do seu sentido (BRITO, 2016, p. 19).

---

<sup>4</sup> Fenomenologia é uma palavra grega formada por duas outras: fenômeno = aquilo que se mostra e logia = logos, que significa pensamento, capacidade de apreender e refletir sobre um fenômeno, sobre aquilo que aparece, ou seja, compreender o que as coisas são e como elas se mostram.

Nessa perspectiva o pesquisador define previamente o que será observado, sem perder de vista o que se mostra. É o momento de transição onde o pesquisador deixa de ver a coisa em si para considerar os elementos que compõe o fenômeno. Para tanto, deve-se abster-se dos seus preconceitos e de seus prejuízos de valor, ou seja, realizar a *epoché*, isto é, suspender temporariamente os juízos construídos anteriormente, ao longo da trajetória formativa e profissional, os quais podem comprometer a qualidade das informações. Trata-se de descrever o fenômeno tal como se apresenta e, posteriormente, selecionar as descrições que trazem, ou dão sentido à realidade onde o mesmo ocorre. Isto significa que a suspensão dos juízos ou redução fenomenológica do fenômeno é um movimento intencional da consciência que permite o conhecimento das coisas pelo homem.

No que se refere à interpretação (análise) do fenômeno visando a sua compreensão, nos utilizamos dos princípios da hermenêutica porque, mesmo que a descrição esteja de acordo com teorias sobre a realidade demonstrada *a priori* e tenha significado afirmativo após a realização da *epoché*, a apreensão e a descrição do fenômeno, ainda não temos a sua compreensão. Para que a essência, o sentido do fenômeno seja revelado é preciso interpretar, isto é, realizar uma reflexão sobre as apreensões, estabelecer

[...] um diálogo sustentado no processo dialógico ou dialético, sem os quais não é possível [...] saltar para a área de ação partilhada por quem fala e por quem ouve, indispensável a todo ato de compreensão (BRITO, 2016, p. 20).

O momento da interpretação composto pelas generalizações feitas a partir das convergências (ou categorias abertas) das unidades de significado, permanecem abertas à novas interpretações.

Com sustentação nos princípios da fenomenologia a realização do estudo envolveu pesquisa teórica, documental/legal e empírica, desenvolvida através de um Estudo de Caso, bastante complexo, mas bem delimitado, envolvendo o processo ensino e aprendizagem, desenvolvido em uma escola do município de Manaus, que se insere em uma problemática mais ampla, a da educação. A utilização do Estudo de Caso deveu-se ao que a pesquisa visava apreender e compreender os traços gerais e particulares do ensino e da aprendizagem na referida escola.

Conforme Laville e Dione (1999, p. 155) o Estudo de Caso “refere-se evidentemente ao estudo de um caso, ou de uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio”, favorecendo explicação referente aos elementos e situações manifestas na

realidade que marca o contexto em que ocorre o fenômeno. O Estudo de Caso se caracteriza, fundamentalmente, por:

Visar a descoberta, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação e diferentes momentos; revela experiências vicárias que permitem generalizações; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presente numa situação social (BRITO, 2016, p. 52)

Como fontes de informações para a obtenção dos dados empíricos, necessários ao desenvolvimento do estudo, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações porque a entrevista possibilita obter informações objetivas e subjetivas nas falas dos sujeitos participantes através de diálogos, a partir de um roteiro preliminar, visando apreender a realidade e o ponto de vista dos entrevistados: diretor, coordenador pedagógico e professores que atuam em turmas dos Anos Iniciais.

A entrevista, conforme Minayo (2004, p. 99), deve ser o facilitador de abertura para favorecer a ampliação e o aprofundamento que irá permitir outras indagações e orientar o roteiro com itens com o delineamento mais claro do objeto. Na entrevista de natureza fenomenológica busca-se compreender como diferentes pessoas vivenciam certas situações que são comuns a todos. Para Thompson (1992) o principal objetivo desse tipo de entrevista não é a preocupação com as informações, mas a reflexão.

Nas observações foram considerados os critérios propostos por Laville e Dione (1999) para quem a observação deve ser orientada por duas fases: a primeira refere-se ao espaço, (descrição dos espaços da escola etc.); a segunda diz respeito às pessoas (comportamentos, atitudes e interações), visando compreender a realidade em suas diferentes nuances. Por meio da observação e da entrevista iniciamos a coleta das informações, observando a dinâmica da escola e da sala de aula em diferentes momentos e situações tecidas no cotidiano, tais como: as interações, as interrelações, a socialização entre os profissionais nos diferentes âmbitos de atuação.

As Observações foram registradas no caderno de campo, em diferentes momentos do cotidiano escolar e das atividades pedagógicas em sala de aula. Nas entrevistas foi utilizado um roteiro que teve como objetivo orientar o diálogo sem perder o foco do problema. Foram realizadas em momentos restritos - hora do intervalo e, em alguns casos na hora da saída. Desse modo, algumas entrevistas precisaram de dois ou três momentos para serem concluídas a fim de evitar a superficialidade das informações.

Os dados obtidos que retratam a perspectiva dos participantes foram colhidos no contato direto da pesquisadora com a situação estudada, e analisados qualitativamente visando à apreensão de uma realidade que não pode ser quantificada porque “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (BRITO, 2016, p. 57).

Na busca de não só apreender o sentido das falas dos participantes da pesquisa, como também de estabelecer as unidades de sentido que nortearam as análises, buscamos orientações em Martins e Bicudo (1989), que apresentam cinco fases para que isto aconteça:

- I. A primeira fase trata da realização da leitura empática, em que a pesquisadora buscou aproximação com o lugar e com os sujeitos, além de tentar conviver com as experiências deles, sem perder a noção do “como se” e sem fazer qualquer interpretação;
- II. A segunda fase envolveu o retorno às leituras, tanto dos teóricos quanto da legislação, dos documentos, das falas dos entrevistados e do caderno de campo. Isto possibilitou identificar os elementos constituidores das “unidades de significados”;
- III. A terceira fase envolveu o encontro com as unidades de significados obtidos na fase anterior, sendo destacadas as frases e outras expressões do vivido e a relação entre elas, apontando os “momentos distinguíveis na totalidade da descrição”;
- IV. Na quarta fase fez-se a síntese das unidades de sentido e significados de modo a se tornarem uma proposição consistente da experiência da pesquisadora.
- V. Na quinta e última fase, procurou-se comparar as sínteses de cada entrevista, identificando os elementos comuns e os particulares, visando vislumbrar os elementos essenciais que se apresentaram como significativos das vivências de cada um e como possibilitadores de respostas para o problema.

Feito isto, e para que pudéssemos melhor analisar e compreender o que o outro quis dizer, nos apropriamos das orientações da hermenêutica proposta por Gadamer, para quem,

Aquele que quer compreender não pode se entregar à causalidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar a opinião do texto, da fala, ao contrário, deve estar disposto a deixar que o texto e a fala digam alguma coisa por si mesmos. [...]

diferençar os verdadeiros preconceitos, sob os quais nós compreendemos, dos falsos, sob os quais nós nos equivocamos (GADAMER, 1997, p. 42).

Para Gadamer não existe nenhuma interpretação, nenhuma compreensão que não responda a determinadas interrogações que anseiam por orientação. Por conta disso,

A compreensão é sempre a continuação de uma conversação já iniciada antes de nós e que nós assumimos e modificamos, através de novos achados de sentido, as perspectivas de significado que nos foram transmitidas. É uma exigência hermenêutica que nos coloquemos no lugar do outro, que nos desloquemos à sua situação para, tomando consciência de sua alteridade, poder entendê-lo. [...] se quisermos compreender adequadamente o texto, a fala, seja qual forem, teremos de compreendê-los em cada instante, em cada situação concreta (BRITO, 2016, p. 77-78).

Na hermenêutica de Gadamer a compreensão assume uma natureza dinâmica na arte da interpretação. Assim, o objetivo de Gadamer é,

Descobrir o que é comum a todos os modos de compreensão e mostrar que a compreensão não é nunca uma relação subjetiva com um dado objetivo, mas a história de seus efeitos; em outras palavras, a compreensão pertence ao ser daquilo que é entendido (1993, xxxi, apud, GRUN E COSTA, 2007, p. 94).

Ou seja, ao dialogar com os participantes em diferentes situações na escola, alguns comportamentos e posições iniciais vão adquirindo novos contorno e sentidos, ou seja, em cada diálogo e situações diferentes outros aspectos do fenômeno vão aparecendo e se desvelando de modo antes não pensado, reforçando a tese de Gadamer ao afirmar que “[...] o objeto da investigação não pré-existe, mas é constituído pela motivação de pesquisa. Tanto pesquisador quanto o objeto, vão se construindo no processo de investigação” (GRUN E COSTA, 2007, p. 98).

## 1.2 INICIANDO A CAMINHADA

Apesar do interesse inicial da pesquisadora envolver uma pesquisa nas cinco escolas<sup>5</sup> escolhidas para a participação no Projeto de Formação Continuada de Professores desenvolvidos pelo CEFORT, isto não foi possível em decorrência da pandemia Covid 19. Devido à nova realidade vivida, o recorte espacial no universo da pesquisa recaiu sobre a Escola Municipal Profa. Sara Barroso, que atende o primeiro segmento do Ensino Fundamental, em dois turnos (matutino e vespertino). O critério de escolha da escola não foi

---

<sup>5</sup> Desse quantitativo apenas cinco escolas foram selecionadas para o desenvolvimento do Projeto ALFA-GCE de Formação Continuada de Professores por serem consideradas como “Escolas Vulneráveis”.

aleatório, resultou da investigação inicial<sup>6</sup>, que apontou o seu contexto, segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, como uma das principais causas nos baixos rendimentos das crianças em processo de alfabetização.

### 1.2.1 Campo, Cenário e Sujeitos

O Campo em que se inseriu a pesquisa foi o Bairro Santa Etelvina, na Zona Norte de Manaus, área com grande concentração de famílias de perfil socioeconômico considerado baixo. A referida Zona ocupa uma área de 9.876,84 por habitante, dividida em 10 bairros: Lago Azul, Cidade Nova, Novo Aleixo, Nova Cidade, Colônia Terra Nova, Cidade de Deus, Santa Etelvina, Monte das Oliveiras, Colônia Santo Antônio, Novo Israel, o que a torna a segunda maior zona em extensão territorial, perdendo apenas para a Zona Leste.

Segundo os dados do Censo Demográfico 2010, a Zona Norte possui 27,8% da população da cidade de Manaus e rendimento médio mensal por família, entre R\$ 1.104,00 e R\$ 1.500,00 reais. Apesar de esse percentual ser considerado alto para a Cidade de Manaus, os bairros localizados na Zona Norte superam os 58% de famílias que vivem com até um salário-mínimo. Pesquisa realizada pela UNICEF<sup>7</sup> em 2014-2015 revelou que as crianças que vivem em famílias de baixa renda na Região Amazônica, 50% dos responsáveis pelos domicílios recebiam, naquele período, até R\$ 510,00 mensal. Valor abaixo da média nacional que era de R\$ 700,00 e menor que o salário mínimo<sup>8</sup> de R\$ 724,00 reais à época.

Ainda de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) os bairros da Zona Norte possuem também um percentual de crianças e adolescente superior às outras Zonas da cidade de Manaus. No levantamento dos dados, a Zona Norte de Manaus possui um dos maiores bolsões de pobreza que assola as famílias em situação de vulnerabilidade social, que acaba afetando as crianças em seu processo de escolarização uma vez que muitas dessas famílias são semianalfabetas, não possuem residência fixa, estão desempregados ou em subempregos etc. A tabela a seguir demonstra essa realidade.

---

<sup>6</sup> A atividade de investigação é parte fundamental da metodologia do Programa de Formação de Professores do Cefort/Ufam e tem como objetivo definir as bases da organização curricular dos cursos para a formação de professores, considerando o “chão da escola” como elemento constituinte na definição e organização curricular.

<sup>7</sup> A renda média é influenciada pelo volume dos rendimentos dos segmentos que se encontram nos extremos da distribuição de renda, especialmente daqueles grupos que recebem os maiores rendimentos. Por essa razão é necessário, sempre que possível, considerar outros indicadores que dêem uma visão mais realista da área analisada. Para isso um indicador bastante usado é o rendimento mediano mensal, que permite uma análise diferenciada do perfil da renda do país e da região. (Relatório Unicef, 2014-2015).

<sup>8</sup> Em 2014 o salário mínimo era de R\$724,00 reais. Em 2015 o salário mínimo era de R\$788,00 reais <http://emis.com.br/2014/01/15/%E2%96%BA-valor-do-salario-minimo-a-partir-de-01012014/> Acesso em 20 set. 2021.



**Tabela 1** - Rendimento dos domicílios por bairros, Zona Norte – 2010

<b>Bairro</b>	<b>Rendimento mediano mensal (R\$)</b>	<b>Rendimento médio mensal (R\$)</b>	<b>% de domicílios com rendimento de até 1 s.m.</b>	<b>% de domicílios sem rendimentos</b>
<b>Manaus</b>	<b>1.300</b>	<b>2.378</b>	<b>52,4</b>	<b>4,8</b>
<b>Zona Norte</b>	<b>1.104</b>	<b>1.513</b>	<b>50,1</b>	<b>3,6</b>
Colônia Santo Antônio	1.200	1.718	48,8	4,3
Novo Israel	1.020	1.355	58,1	4,3
Colônia Terra Nova	900	1.158	57,5	2,9
Santa Etelvina	1.000	1.314	58,0	4,9
Monte das Oliveiras	1.000	1.227	66,4	5,4
Cidade Nova	1.500	2.200	67,0	6,1
Novo Aleixo	1.220	1.788	66,1	5,0
Cidade de Deus	1.000	1.308	65,7	5,8
Nova Cidade	1.410	1.884	58,1	9,4
Lago Azul	800	1.180	64,9	8,2

**Fonte:** IBGE. Censo Demográfico (2010). Dados da pesquisa Gestão do Conhecimento, CEFORT/UFAM.

O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Municipal Professora Sara Barroso, uma das cinco escolas da Zona Norte apontadas pelo INEP, em situação de vulnerabilidade e localizada em uma área de grande concentração de famílias de perfil socioeconômico considerado baixo, cuja fonte de renda familiar era, na maioria das vezes, oriunda dos benefícios de aposentadoria e do Programa Bolsa Família (IBGE, 2010).

Pelos dados do INEP/2017/MEC, 21 escolas da Secretaria Municipal de Educação – Semed/Manaus, atendidas pelo Programa Mais Alfabetização - PMA, registraram baixos rendimentos na aprendizagem das crianças nessa etapa de ensino. Esses resultados acenderam um alerta para a Secretaria Municipal de Educação quanto a essas escolas. Tal situação levou a SEMED a buscar parceria com o Cefort/Ufam para a elaboração de um Projeto de Formação para os Professores que estavam atuando nos Anos Iniciais<sup>9</sup> do Ensino Fundamental.

A partir do perfil do rendimento dos domicílios por bairros, Zona Norte – 2010 é possível destacar três elementos relevantes que podem contribuir para a baixa taxa de alfabetização identificada pelo INEP/MEC:

- I. O perfil socioeconômico baixo numa área territorial extensa com uma população concentrada em duas faixas etária - a primeira de idosos acima de 70 anos; a segunda de jovens e adultos na faixa etária de 15 a 69 anos, uma população ativa em condição de trabalho, com boa parte dessa população está fora do mercado de trabalho;

<sup>9</sup> A proposta inicial de um projeto de formação de professores resultou na elaboração do Programa “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”.

- II. O rendimento das famílias que, especificamente no bairro – Santa Etelvina onde a escola está situada, o rendimento dos 58% das famílias não atinge dois salários- mínimo. Dos 42% restantes, 4,9% de famílias não tem nenhum rendimento e os 37% restantes não aparecem nos registros.
- III. As taxas de alfabetização das famílias com crianças e adolescentes não alfabetizadas.

Essa realidade da escola e o seu contexto se constituiu em um dos critérios definidores da escolha da mesma como campo de pesquisa e de estudo. Participaram da pesquisa (entrevistas) sobre o processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Professora Sara Barroso: 01 Diretor; 02 Coordenadores Pedagógico; 12 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 01 Secretária; 01 Bibliotecária.

Após a ultrapassagem da primeira fase da pesquisa, a identificação do espaço e dos sujeitos participantes, momento para perceber a realidade como se mostra, sem fazer qualquer juízo ou interpretação, a pesquisadora buscou vivenciar as experiências no campo, junto aos participantes, de modo mais natural possível, como um momento de doação entre pesquisador e pesquisados. A escolha das professoras foi baseada na efetiva atuação em sala de aula nos Anos Iniciais. Com o objetivo de manter o sigilo e o anonimato de cada um e preservar as respostas que foram transcritas literalmente, utilizamos uma numeração aleatória para cada professor. O quadro abaixo apresenta o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa e a sua atuação na escola.

Quadro 1 – Participante da pesquisa (nomes fictícios), (Manaus, 2019) Nome, situação funcional, formação, tempo de magistério, tempo na escola.

N.	Nome / Situação funcional	Turno / Turma	Formação	Tempo de Magistério	Tempo Na escola
01	Laura Vicunha Efetiva	1º ano Turno: Vespertino	Pedagogia Especialização: Gestão e Inspeção; Neurociência/Neuropsicologia	03 anos de Magistério	1º ano Na Rede e na Escola
02	Diva Gomes/ Efetiva	1º ano Turno: Vespertino	Pedagogia Esp. em gestão (cursando) alfabetização e letramento na modalidade semipresencial (cursando)	04 anos de Magistério	1º ano Na Rede e na Escola
03	Maria Graciane/ Efetiva	1º ano Turno: Mat. e Vesp	Pedagogia	29 anos de Magistério	6 anos na escola
04	Fernanda	1º ano	Pedagogia e Letras	10 anos	1º ano

	Oliveira/Efetiva	Turno: Matutino	Especialização em Língua Portuguesa	de Magistério	na Rede e na Escola
05	Andrea / Efetiva	2º ano  Turno: Vespertino	Pedagogia  Especialização: Gestão Educacional com TCC sobre o Lúdico. Participou da 2ª versão do PNAIC.	08 anos de Magistério	3 ano escola
06	Geralda / Efetiva	2º ano  Turno: Vespertino	Pedagogia	10 anos de Magistério	3 ano escola
07	Maria Tereza/ Efetiva	2º ano  Turno: Matutino	Filosofia  Especialização em Psicopedagogia	20 anos de Magistério	2 ano escola
08	Elane Silva/ Efetiva	3º ano Turno: Matutino Vespertino	Pedagogia  Especialização em Currículo e Prática Pedagógica	22 anos de Magistério	1º ano na escola.
09	Andreza/ Contrato temporário (DR)	3º ano Turno: Matutino Vespertino	Pedagogia  Especialização em Psicopedagogia	30 anos de Magistério	Profa. Aposentada Seduc./1º ano escola

Fonte: Base de dados da pesquisa – 2019 e 2020 (diário de campo).

Quadro 2 – participante da pesquisa (nomes fictícios), (Manaus, 2020) Nome, situação funcional, formação, tempo de magistério, tempo na escola.

N.	Nome / Situação funcional	Turno / Turma	Formação	Tempo de Magistério	Tempo Na escola
03	Maria Graciane/ Efetiva	1º ano Turno: Mat. e Vesp	Pedagogia	31 anos de Magistério	3 anos escola
10	Fabiola	2º ano Matutino vespertino	Pedagogia	06 anos e de Magistério	2 anos escola
11	Greicy	3º ano Matutino vespertino	Pedagogia	10 anos de Magistério	2 anos na escola
12	Profa. Gilda	4º ano Matutino vespertino	Pedagogia	22 anos de Magistério	
01	Profa Laura	5º Vespertino			

Fonte: Base de dados da pesquisa (2020).

Damos destaque para as professoras 03 e 01 que aparecem no quadro de 2022 por serem as duas professoras que participaram da pesquisa nos dois momentos (2019 e 2022).

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A fim de verificar a originalidade da Tese, procuramos nos diversos meios de publicação identificar os trabalhos que tratavam do tema no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>10</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>11</sup>. Para a obtenção dos escritos mais atuais sobre o tema, buscamos inicialmente nos últimos quatro (4) anos (2018-2021), através dos descritores: Base Nacional Comum Curricular; Anos Iniciais; Ensino-aprendizagem; Vulnerabilidade. Isso porque a BNCC, começa apenas em 2017. A busca revelou 178 trabalhos com algum desses descritores. Todavia, com as leituras dos resumos, apenas 4 Dissertações demonstram proximidade com o tema aqui desenvolvido.

1. Três das Dissertações selecionadas tratam da BNCC, sendo que o primeiro trabalho tem como foco o processo de construção de propostas pedagógicas pelo coletivo de professores no âmbito da Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica;
2. O segundo buscou analisar o processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino;
3. O terceiro foca na produção de sentidos da Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores de uma secretaria municipal.

Quanto à temática dos Anos Iniciais, apenas um trabalho foi encontrado cujo foco foi analisar o que as habilidades e as competências previstas na BNCC propõem em termos das ações que integram o campo do conhecimento e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica.

O Quadro 3 a seguir, apresenta uma visão dos temas que mais se aproximam da nossa temática que se encontravam no Banco de Dissertações e Tese da Capes; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

---

<sup>10</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: [catalogo.de.teses.capes.gov.br](http://catalogo.de.teses.capes.gov.br). Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>11</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da BDTD. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

Quadro 3 – Trabalhos que contribuíram para nossas reflexões

Descritor: Base Nacional Comum Curricular		
TÍTULO DA PESQUISA	UNIVERSIDAD E /ANO	RESULTADOS
TEMA: Organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do referencial curricular gaúcho: limites e possibilidades.	Universidade Federal de Santa Maria (janeiro/2021)	As próprias formações que intencionam a implementação de mudanças no sistema educacional já vêm organizadas e planejadas por alguém que não conhece o contexto de cada escola, o que corrobora para que tais mudanças ocorram de forma fragilizada, pouco discutida com os principais envolvidos, aqueles na ponta do processo responsáveis por colocar em prática essas novas diretrizes educacionais, os docentes. Conclui-se, que é preciso considerar a importância das mudanças curriculares e o fortalecimento de uma base nacional comum, pois são processos importantes e necessários para que a educação pública se reinvente e deixe de ser vista como um fracasso.
TÍTULO DA PESQUISA	UNIVERSIDAD E /ANO	RESULTADOS
TEMA: Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	Universidade Federal de Santa Maria (janeiro /2018)	A partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.
TÍTULO DA PESQUISA	UNIVERSIDAD E /ANO	RESULTADOS
TEMA: Implementação Curricular na Educação Infantil no Contexto Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de Coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.	Universidade Estadual do Ceará (agosto /2021)	Os desafios da implementação da PCEI <b>foram</b> : a falta de infraestrutura, recursos e materiais, a superação de práticas tradicionais e as diferenças de desenvolvimento profissional docente, a articulação de um trabalho colegiado que concretize a unidade construída nas propostas pedagógicas das instituições. Constatou-se que os profissionais não estão simplesmente implementando a PCEI, uma vez que estão envolvidos em processos de (re)interpretações, negociação e lutas sobre os significados e os sentidos construídos e reconstruídos sobre esse documento. Com isso, estão vivendo processos de atuações diversos, de modo que não são todos os profissionais de uma mesma instituição que incorporam a PCEI em suas práticas e nem todos aqueles que incorporam fazem com a mesma qualidade e profundidade.
Descritor: Base Nacional Comum Curricular e Anos iniciais		
TÍTULO DA PESQUISA	UNIVERSIDAD E /ANO	RESULTADOS
TEMA: A BNCC e o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta definida por ações.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (setembro/2019)	Nesse movimento de formulação da Base, constatam-se divergências de concepções, visto que enquanto um grupo considera a BNCC um documento que visa à melhoria da qualidade da educação, outros a compreendem como uma política pública de viés vertical.

Fonte: A autora (2022).

De acordo com o quadro, observa-se que todos os trabalhos publicados sobre a temática são em nível de dissertações e delimitam o estudo em universo (escola), envolvendo os gestores e coordenadores do processo sem a participação direta dos professores. Das Dissertações encontradas destacamos 2 por trazer elementos de reflexão sobre os desafios da implementação da BNCC e a outra Dissertação que trata das ações que integram o campo de conhecimento e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando a análise nas habilidades e competências podendo contribuir com nossa análise. Contudo, nenhum desses trabalhos tem abrangência com contextos de vulnerabilidade. Daí a originalidade desta pesquisa, especialmente por se tratar da implementação do Currículo Escolar Municipal a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular / BNCC em um contexto de vulnerabilidade.

### 3 FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICOS

*[...] o fim último da educação é auxiliar a pessoa a crescer no sentido da humanidade mais plena, da maior realização e atualização das suas potencialidades mais elevada, da sua maior estrutura possível.*

Martins e Bicudo

A partir da epígrafe acima buscaremos explicitar o nosso entendimento sobre o sentido da educação, como fator de desenvolvimento humano e social. Muitas são as explicações teóricas de como essa educação deve ocorrer, especialmente a partir de uma visão de mundo, de sujeito, de conhecimento e de sociedade. Nessa perspectiva, a sociedade cria mecanismos para garantir o direito a todos a uma educação de qualidade. Assim, para favorecer ao leitor melhor compreensão ao estudo, apresentaremos os aspectos teóricos e legais que tratam e aprofundam o tema em questão.

#### 3.1 ASPECTOS LEGAIS

Neste item procuramos trazer ao texto, com vistas ao conhecimento do leitor do estudo, os instrumentos legais que dão suporte ao desenvolvimento do tema.

##### 3.1.1 Fundamentos Anteriores a BNCC

Desde 1948, a preocupação com a educação reflete não somente uma necessidade humana, mas também com a melhoria das condições de vida das populações, especialmente aquelas que vivem em países em processo de desenvolvimento onde, uma parcela considerada de pessoas vivia e ainda vive em condições de pobreza e vulnerabilidade social. Tal situação é um retrato cruel da negação do direito a uma vida digna, e fere profundamente os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Art. 1º - todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão, de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (1948, p. 1).

No que se refere à Educação, a Declaração preconiza em seu Art. 26

1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação

elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (1948, p. 4-5).

Saltando para a década de 1990, verificamos que nela a educação é considerada pela UNESCO como a década em que a educação<sup>12</sup> é reconhecida como o principal caminho para a superação dos problemas sociais mundiais<sup>13</sup> e uma das principais condições para melhoria da qualidade de vida das populações e do progresso da sociedade, mas que, apesar disso, ela apresenta graves problemas em sua consecução, precisando ser desenvolvida com melhor qualidade e estar disponíveis para todos os indivíduos que dela necessite.

Essa preocupação com a questão da educação nesse período, encontra-se na Declaração Mundial de Educação Para Todos <sup>14</sup>, elaborada e aprovada em Jontiem/Tailândia, em 1990, que levou à aprovação do “Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, como guia ou referência para a organização e implementação de um modelo de educação que leve em consideração as necessidades básicas de aprendizagem, independente de classe social, etnia ou deficiência, visando a equidade social:

Artigo 1 - Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

---

<sup>12</sup> Início do ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Conferência de Salamanca; Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança.

<sup>13</sup> Crise econômica, guerras, violências, analfabetismo, analfabetismo funcional, desemprego e degradação ambiental (Declaração de 1990).

<sup>14</sup> Com a participação de 155 países, resultou no documento “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, onde aponta para as aprendizagens necessárias e essenciais a serem desenvolvidos por todas as crianças, jovens ou adultos.



O documento aponta de forma clara a importância da educação nos anos iniciais para o processo de escolarização e para o desenvolvimento humano, conforme declara no inciso 4:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre o qual os países podem construir sistematicamente, em níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990).

É a partir desse documento que surge no campo da educação<sup>15</sup>, o conceito de ‘aprendizagens essenciais’, assim como os conceitos de habilidades e competência. O detalhamento dos objetivos e as metas para atingir as aprendizagens essenciais estão no “Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990). Nele as ‘aprendizagens essenciais’ são entendidas como ‘aprendizagens significativas’ para o sujeito que aprende, e está relacionada ao conjunto de competências a serem desenvolvidas por cada estudante. Também se configura importante para a questão da educação, o Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”<sup>16</sup>, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO, 1996. Nesse documento encontram-se as bases e os princípios para a educação, com destaque para o entendimento da necessidade de educação o longo da vida sustentada em quatro (4) pilares<sup>17</sup>: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver; Aprender a Ser.

A Constituição Federal de 1988, aclamada como Constituição Cidadã, ao tratar da educação, afirma:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.124).

<sup>15</sup> O conceito de competência Segundo o dicionário eletrônico “Origem da Palavra”, competência vem do Latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir). O Dicionário Larousse traz definições do termo relacionadas ao Direito e acrescenta as palavras aptidão e habilidade como sinônimos de competência. Define competência como a capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto. É a soma de conhecimentos ou habilidades.

<sup>16</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

<sup>17</sup> **Aprender a Conhecer** – combinando uma cultura geral ampla e com a possibilidade de estudar, em profundidade, um menor número de assuntos: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; **Aprender a Fazer** – é adquirir não só uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar situações e trabalhar em equipe. Aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho; **Aprender a Conviver** – compreensão do outro e a percepção das interdependências, respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; **Aprender a Ser** – desenvolver, o melhor possível a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade social. (EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO, 2010).

A partir da Constituição Federal a educação passa a ser entendida como um direito inalienável, e que por isso mesmo, o Estado deve garantir o acesso e a continuidade da escolarização de todas as crianças, adolescentes e jovens. Com isso estabelece as bases para que os documentos legais subsequentes estabeleçam as garantias dos direitos à educação para todos, o que irá ocorrer em 1996, com a aprovação da Lei 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme expressa:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Ao estabelecer as orientações para a organização dos currículos, assim expressa:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (BRASIL, 1996).

A respeito do Ensino Fundamental, assim determina a partir da redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006:

**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

**I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006, s.p.).

A obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis (6) anos no Ensino Fundamental representa um avanço e ampliação das oportunidades destinada a uma parcela significativa de crianças que não tinham acesso à Educação Infantil nas Instituições Públicas de Ensino. Em 2010, a Resolução nº 07/CNE fixará as Diretrizes

Curriculares para o Ensino Fundamental de 09 anos articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nela está expresso que:

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 09 (nove) anos, abrange a população na faixa etária de 6 aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram as condições de frequentá-lo.

[..]

Art. 9º - O currículo é constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social.

Em 2014 foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014-2024. Nele são estabelecidas as vinte (20) metas a serem alcançadas pela educação brasileira. Tais metas visam “[...] construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo que sem as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas” (BRASIL, 2014, p. 1). A meta 2,

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9).

Na esteira desses documentos, verifica-se um imenso trabalho de mobilização nacional, envolvendo vários setores da sociedade na formulação de parâmetros e orientações curriculares visando alinhar o currículo brasileiro a partir das orientações nacionais decorrentes de um itinerário global. Essa necessidade de mudanças indicada nas duas últimas décadas está expressa no Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI’s (1998); nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – DCEI’s – (2013); nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN’s (1997); nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 anos (2010); e nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica (2013). Esses documentos fornecem as orientações para elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Apesar da criação e consolidação do sistema educacional brasileiro e os avanços nas políticas públicas de formação de professores e, o foco na garantia do direito a aprendizagem das crianças de forma equitativa, a educação brasileira ainda é marcada por avanços e retrocessos, conforme mostraremos no decorrer deste estudo.

### 3.1.2 A BNCC e os seus Fundamentos

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017, p.7)

Tomando como referência a LDB, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC enfatiza que:

A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BNCC, 2019, p.16).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressa uma política educacional de referência nacional que tem por objetivo orientar a formulação dos currículos para toda a rede pública e privada de ensino da Educação Básica; apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas de modo orgânico e progressivo em cada etapa de ensino; orienta o trabalho pedagógico por meio dos conceitos de competências e habilidades; assegurar o direito a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças visando a diminuição da desigualdade social e a participação cidadã na sociedade (BRASIL, 2017).

Como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas, redes e instituições de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, a BNCC

Integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a formação de professores, a avaliação a elaboração de

conteúdos educacionais e aos critérios para oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, a BNCC busca ajudar a

Superar a fragmentação das políticas educacionais enseje o fortalecimento de regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que os sistemas, redes escolas garantam um patamar comum de aprendizagens, a todos os estudantes (BRASIL, 2017, p. 8).

Para a BNCC

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

Por se tratar de um nível de ensino caracterizado pela aquisição de conhecimentos básicos da criança, especialmente quanto ao processo de leitura e escrita, se fazem necessárias ações pedagógicas intencionais em função de objetivos específicos que se relacionem com a construção de competências concernentes a cada etapa da escolarização. É importante salientar que esse fazer não é uma ação puramente mecânica apenas como resultado de um exercício motor, mas uma ação que envolve a mobilização das estruturas cognitivas previamente construídas envolvendo interesses e motivações. Nessa dinâmica aprender-fazer-fazendo requer uma estruturação em espiral, impossível de acontecer numa estrutura rígida. Por conta disso, se faz necessário que a escola seja desafiada a se reorganizar e reestruturar os seus processos educativos e fazeres pedagógicos.

### 3.2 ASPECTOS TEÓRICOS

Conforme Bruyne (1997), a teoria que dá suporte ao estudo de uma problemática ou de um problema deve ser significativa, isto é, deve referir-se efetivamente ao real que se visa interpretar. Conforme (BRITO, 2016, p. 35),

[...] a teoria cumpre funções muito importantes porque colabora para esclarecer melhor o objeto de investigação; ajuda a levantar questões, o

problema e/ou hipóteses; permite maior clareza na organização dos dados e ilumina a sua análise.

As ideias dos teóricos que embasam este estudo possuem a função de “[...] fazer a ligação entre os contextos da prova e os da descoberta” (BRITO, 2016, p. 35).

### 3.2.1 Vulnerabilidade e Educação

O termo vulnerabilidade diz respeito a ausência de condições fundamentais ou possibilidades para que indivíduos ou grupos de indivíduos possam viver com dignidade, direito de toda pessoa humana. Isto é, o não acesso à rede de serviços disponíveis, tais como:

Escolas e unidades de saúde; programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles, assim como avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais (ADORNO, 2001, p.12).

Deste modo, a vulnerabilidade implica uma situação de risco onde as pessoas e/ou comunidades estão numa situação de fragilidade decorrente, essencialmente, de uma restrição das escolhas cruciais necessárias ao desenvolvimento humano. Frequentemente está associada a práticas de exclusão, de discriminação, de violação de direitos humanos, sociais, económicos, políticos, ambientais etc. Enquanto conceito, o termo vulnerabilidade pode parecer estéril visto que a maioria das pessoas e das sociedades, em diferentes níveis de desenvolvimento, são vulneráveis em situações e circunstâncias adversas. No entanto, quando a análise recai sobre quem é vulnerável, a que é vulnerável e por que é vulnerável, é possível enxergar perfeitamente o seu significado concreto. Normalmente são identificados como vulneráveis: os pobres, os trabalhadores informais, os excluídos socialmente, mulheres, portadores de deficiência, migrantes, minorias, crianças, idosos.

Entende-se que a pobreza e a vulnerabilidade estão ligadas e muitas vezes reforçam-se mutuamente. Apesar disso, não são sinônimos. Enquanto a vulnerabilidade se configura como um aspecto importante da pobreza, ser rico não significa não ser vulnerável. Tanto a pobreza como a vulnerabilidade são dinâmicas. Os ricos podem não

ser vulneráveis sempre, ou por toda a vida, tal como alguns pobres podem não permanecer sempre pobres. Contudo, os pobres são inerentemente vulneráveis porque não só carecem de bens materiais adequados, como também tendem a ter uma educação e uma saúde insuficientes como, também, em outras áreas.

Nas últimas décadas o termo vulnerabilidade social vem sendo empregado em diversos campos do conhecimento e não possui um único significado na literatura. Com caráter multidimensional, o termo se refere

À condição de indivíduos ou grupos sociais em situação vulnerável exposto a riscos e graus significativos de desagregação social. Relaciona-se aos resultados de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural (XIMENES, S.d., s.p.)

Para Scott et al (2018) o conceito de vulnerabilidade, desde quando foi introduzido no Brasil na década de 1980<sup>18</sup>, vem assumindo várias configurações, “[...] designando grupos ou indivíduos fragilizados, juridicamente ou politicamente, que necessitam de auxílio e proteção para a garantia de seus direitos como cidadãos” (p. 602). Esse conceito nos leva ao entendimento de que os sujeitos que se encontram nessa condição são vistos como pessoas ou grupo de pessoas que se encontram à margem da sociedade e em desvantagem na distribuição de renda, serviços, qualidade de vida, educação e saúde, sendo, portanto, o foco das políticas públicas específicas de auxílio e de busca de garantia básica de direitos (AYRES et al, 2009; FIGUEIREDO, NORONHA, 2008) apud (SCOTT, 2018, p. 602). As reflexões sobre vulnerabilidade, levou a que, gradativamente, a questão da pobreza e da exclusão social fossem integradas a ela. Apesar disso não devemos confundir vulnerabilidade com pobreza.

Vulnerabilidade não é exatamente o mesmo que pobreza, mas a inclui. Esta última faz referência a uma situação de carência efetiva e atual, enquanto a vulnerabilidade transcende esta condição projetando para o futuro a possibilidade de sofrimento a partir de certas debilidades que se percebe no presente (KATZMAN, 2005, p. 4).

Na mesma perspectiva Sung (2002), afirma que:

---

<sup>18</sup> O conceito de vulnerabilidade surgiu na década de 1980, como resposta à epidemia de Human Immuno deficiency Virus (HIV)/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (aids), referindo-se às pessoas que apresentavam uma gama maior de fatores associados à ação patogênica do vírus. Percebe-se, assim, que esse conceito estava relacionado à saúde, resultante de um processo de interseções entre o ativismo suscitado pela epidemia do HIV/aids e o movimento dos direitos humanos. (SCOTT et al, 2018, p. 602).

As condições que configuram a pobreza confirmam a dimensão de sujeito pobre, na razão do controle de sua participação na economia. Porém, na exclusão social produzida no mundo neoliberal, mais que controlar ou negar o acesso ao trabalho ou ao consumo, controla e nega-se a própria condição de 'sujeitidade' (o que faz o ser humano ser sujeito) do indivíduo (SUNG, 2002, p. 19 apud SCOTT, 2018).

O termo vulnerabilidade vai muito além das condições estruturais e econômicas porque são condições reais de vida que afetam o sujeito em sua identidade, em sua subjetividade, podendo gerar sentimentos de incerteza, de insegurança de não-pertencimento a um determinado grupo como um de seus membros.

O conceito de vulnerabilidade ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não-acesso a insumos estratégicos apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo em que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam (VIGNOLI; FILGUEIRA, 2001 apud AMBRAMOVAY et al, 2002, p. 34 -35).

Diante do exposto é possível dizer que a exclusão social se caracteriza por um conjunto de processos que se estabelecem no campo alargado das relações sociais caracterizado pela precarização do trabalho (ANTUNES, 1994); a desqualificação social (PAUGAM, 1999); a desfiliação social (CASTEL, 1999); a desagregação identitária (BAUMAN, 2005); a desumanização do outro (HONNETH, 1992); a anulação da alteridade (XIBERRAS, 1993; SUNG, 2002).

Apesar do avanço, nas últimas três décadas, das políticas voltadas para os grupos mais vulneráveis socialmente, especialmente as crianças e adolescente, concordamos com Martins (1997), que a dinâmica perversa de exclusão social continua e é possível ser reconhecida nas diferentes manifestações de violência como, por exemplo, maus tratos, abandono, assédio sexual e moral, trabalho infantil e agenciamento de adolescentes e jovens pelo tráfico, em especial em áreas onde há pouca presença do Estado.

A vulnerabilidade social como resultado negativo da relação entre os recursos materiais ou simbólicos, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais advindas do Estado, do mercado e da sociedade se traduz em debilidades ou desvantagens para os indivíduos que se encontram em tal estado. Estudos realizados pela UNESCO - Organização das Nações



Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e pelo BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento, comprovam que a

[...] violência sofrida pelos jovens possui fortes vínculos com a vulnerabilidade social [...] dificultando, por conseguinte, o seu acesso às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. (VIGNOLI, 2001; FILGUEIRA, 2001 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Conforme dito anteriormente, o termo vulnerabilidade também vem sendo utilizado em referência à pobreza ou extrema pobreza, relacionadas às necessidades básicas mínimas como: a falta ou insuficiência de renda, de alimento, de acesso à educação e a informação, saneamento básico, condições mínimas de moradia, acesso a água potável, energia elétrica e demais serviços considerados essenciais para uma sobrevivência digna (IBGE, 2010). Viver cotidianamente em um cenário de incertezas e com poucas esperanças de acesso aos bens materiais, imateriais e simbólicos levam a que número significativo de indivíduos não consigam, sem a ajuda do Estado, sair dessa situação.

Para uma melhor compreensão do conceito de vulnerabilidade social, no Brasil, o Instituto de Pesquisa Educacional Econômica Aplicada-IPEA criou a partir dos resultados do Censo Demográfico de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 a 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD – 2011 e 2015), o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS, tendo por base dezesseis indicadores do Atlas do desenvolvimento Humano (ADH), organizado a partir de três dimensões: a) Infraestrutura urbana do território (seja uma Região, Estado, município ou uma UDH); b) Capital Humano dos domicílios do território; c) Renda, acesso ao trabalho.

A criação do IVS representa um avanço na identificação dos focos desse problema possibilitando a criação de políticas públicas de Estado visando o suprimento das necessidades básicas dessa população, assim como a criação de ações estratégias que possibilitem às famílias e grupos em estado de exclusão e vulnerabilidade social, aspirarem melhoria de vida.

Nesse sentido, a leitura desses processos, resultante desta ‘nova’ conceituação, pode dialogar e produzir efeitos sobre as propostas e os desenhos das políticas públicas, alargando seu escopo e colocando em evidência as responsabilidades do Estado, em todos os seus níveis administrativos, na promoção do bem-estar dos cidadãos. (COSTA; MARGUTI, 2015, p. 12).

A vulnerabilidade na infraestrutura urbana de acordo com o IVS, diz respeito à falta de acesso aos serviços básicos no lugar de domicílio das pessoas, tais como: redes de abastecimento de água, de serviços de esgoto sanitário, de coleta de lixo, de mobilidade urbana que impactam no seu bem-estar (COSTA; MARGUTI, 2015, p. 13). Quanto à questão da vulnerabilidade do território ou do espaço, o Relatório do Observatório das Metrópolis do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT), nos diz que a questão

[...] ganha um sentido mais concreto, na medida em que falamos de lugares concentradores de condições sociais sistematicamente reprodutoras das desigualdades e da pobreza, por nele prevalecerem condições desfavoráveis ao acesso e uso de recursos básicos à vida. (OBSERVATÓRIO DAS METROPOLIS, 2005, p. 58).

Isto tem a ver, conforme Kaztman (2001) com o modo de ocupação de áreas urbanas nas grandes cidades que gera um fenômeno de sobreposições de desigualdades e leva ao isolamento de territórios e à segregação urbana, assim como ao distanciamento da mobilidade social, tanto em termos reais, no que se refere ao deslocamento físico das pessoas, quanto em termos simbólicos, no que tange às expectativas de melhoria do seu bem-estar social.

Para Silva (2016) a vulnerabilidade na infraestrutura urbana, a vulnerabilidade do território e a vulnerabilidade social levam a que as escolas situadas nesses espaços também se apresentem em estado de vulnerabilidade e, conseqüentemente, em estado de desigualdade escolar em relação àquelas situadas em espaços não vulneráveis. Ou seja, tais “[...] situações associadas, têm potencial de produzir forte desigualdade escolar nos territórios mais desfavorecidos das grandes cidades” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 74). Apesar disso, ainda hoje, a questão da vulnerabilidade social é praticamente ausente na formação do pedagogo, do professor, apesar de ser extremamente recorrente no cotidiano da vida escolar e representar um grande desafio para a equipe gestora e pedagógica.

Os reflexos dessa situação recaem, sobretudo, nas crianças tendo em vista as relações familiares, muitas vezes fragilizada em função da própria busca pela sobrevivência de seus pais que precisam deixá-las “presas em casa” e/ou aos “cuidados de outras pessoas”, inclusive irmãos mais velhos. Por conta dessas e de outras questões, muitas famílias deixam de cuidar e acompanhar o processo de aprendizagem de seus

filhos e, como a escola, muitas vezes ignora essa situação, o seu processo de desenvolvimento fica duplamente vulnerável.

Tais condições de vida normalmente acarreta uma imagem negativa da família e da criança que irá acompanhá-las e muitas vezes colocá-las em situação de risco social e de fragilidade que faz com que a criança, ao chegar à escola, nem sempre seja reconhecida como indivíduo ou sujeito de direitos. Essa representação desfavorável por parte da escola reflete o olhar da sociedade e do poder público que, em vez de desenvolver políticas e ações para superar essa realidade, muitas vezes a reforça.

Os contornos das políticas educacionais podem fomentar a desigualdade escolar em territórios vulneráveis: professores, com mais experiência e formação, migram para escolas de territórios menos vulneráveis devido à legislação dos concursos de remoção; alunos com menor capital sociocultural, cujos pais ignoram o tipo de capital social valorizado pela escola, que desconhecem seus direitos e que residem em territórios estigmatizados, como favelas, podem ser preteridos em momentos de matrícula, dificultando seu acesso à escola. Em atos de expulsão de alunos, esses estigmas podem contribuir para a decisão, uma vez que escolas parecem buscar alunos mais adaptados a um ambiente escolar menos conturbado (RIBEIRO; VOVIO, 2017, p. 71-72).

Quando uma criança se encontra em uma situação de vulnerabilidade social como trabalho infantil, negligência familiar, violência física ou psicológica, a possibilidade da sua permanência é muito pequena. O resultado é quase sempre a evasão escolar e quando a evasão não é definitiva, mas os alunos deixam de frequentar muitas aulas, a sua aprendizagem é significativamente afetada porque os conteúdos previstos no currículo para cada ano letivo possuem uma sequência lógica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que os professores e as escolas entendem não poderem mudar. Por outro lado, muitos desses educandos-criança ao permanecerem na escola, muitas vezes apresentam problema de indisciplina na sala de aula; dificuldade de aprendizagem; falta de interação; dificuldade na fala; necessidade de acompanhamento por parte de equipe multidisciplinar, envolvendo também o conselho tutelar e, a escola, pouco faz para amenizar esses problemas e inseri-las pedagógica e afetivamente em seu espaço.

As expressões estigmatizadas utilizadas para representar a criança-educando desses contextos: crianças carentes, crianças mal-educadas, crianças violentas, por exemplo, é tão marcante que dificulta reconhecê-las como sujeitos sociais, culturais e em processo de formação. Conforme Arroyo, a palavra carente muito utilizada no discurso pedagógico escolar é

Reveladora de que só conseguimos ver os alunos populares pela carência, pelo avesso. Uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa no sentido de negar-lhe seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes. Tentamos convencer-nos que essa é a função da escola pública e de nossa docência – torná-los menos carentes, minimamente sobreviventes. Que essa função já é demais em relação ao tamanho de suas carências materiais e sociais. (ARROYO, 2004, p. 78).

É função da escola, do professor, compreender como a realidade é apreendida pela criança. É função da educação escolar fortalecer as condições de possibilidades do aprendizado dos educandos, com respeito, compreensão e solidariedade, tendo em vista o passado e o presente dos sujeitos-educandos, e a possibilidade de um futuro aberto a inúmeras possibilidades no qual se podem projetar as aspirações e as finalidades humanas. E isso é possível quando “[...] começamos por termos sensibilidade humana para com os educandos como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos” (ARROYO, 2004, p. 61).

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para como os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais a estudar como coletivos, novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como enxergamos pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até o resultado das provas com outra luminosidade. [...] Os conhecimentos que transmitimos passam a ser vistos como conhecimentos que serão aprendidos e ressignificados por alguém: as didáticas e metodologias serão vistos como processos de aprendizagens de mentes humanas, mentes culturais concretas; os resultados das provas serão vistos como diagnósticos de processos de aprendizagem e de formação de sujeitos inseridos em múltiplos e complicados processos de aprendizagem e de formação. (ARROYO, 2004, p. 62).

Sabemos que a construção de uma pedagogia mais humana, especialmente em espaços mais vulneráveis é, ao mesmo tempo, difícil e desafiador. Difícil porque o próprio sistema educacional ainda se organiza e se pauta numa estrutura hierarquizada, burocrática, fragmentada e pautada pelo controle do tempo e dos espaços escolares; porque nossa formação escolar nos ensina a separar os objetos e as pessoas de seu contexto, as disciplinas umas das outras, ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador e tudo isso se reflete nas ações e desenvolvimento do processo educativo escolar, nas relações e no resultado-fim da educação que é a aprendizagem.

Desafiador porque envolve mudança de concepção e de atitude, requer abertura para novas aprendizagens, ou seja, aprender a aprender, compreender e interpretar o

mundo e, acima de tudo, compreender o sujeito da educação em processo de desenvolvimento e de aprendizagem em seu contexto e, deste, com o contexto global no qual se insere - realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas que respeite a diversidade, especialmente quando em condição de vivências em espaços vulneráveis.

Seguindo as ideias de Arroyo, podemos dizer que a relação entre a educação e a pobreza, se não for bem trabalhada, pode provocar grande impacto, tanto no acesso e permanência do educando na escola, quanto na aprendizagem e, com isso, incapacitá-los para responder ou agir diante das situações adversas. Portanto, quanto mais vulnerável for o espaço da escola e das famílias, mais vulnerável se tornará a aprendizagem do educando-criança envolto em tal situação. No entanto, não se pode deixar de reconhecer o valor e a importância da escola nesses espaços porque

O sistema educativo é o principal e muitas vezes o único âmbito institucional, que tem potencialidades de atuar como integrador, como também tem a capacidade de gerar contextos em que as crianças e adolescentes podem ter a possibilidade de manter contatos entre seus pares, de outras camadas sociais, e desenvolver códigos comuns e vínculos de solidariedade (SILVA, 2007, p. 5).

Compreendemos com Katzman (2001) que a escola é ou deveria ser um espaço de vivências e convivências, de relações intersubjetivas, que pode possibilitar por meio de diferentes formas de sociabilização e práticas, a troca de saberes e experiências, assim como a construção de conhecimentos. Isto requer rupturas da visão educativa escolar pautada em uma “pedagogia da desautorização”, cujo eixo central

[...] tem sido a negação nas primeiras séries escolares, daquilo que é produzido pelo aluno no que se refere ao pensar, ao sentir, ao imaginar, ao decidir, ao agir, em sínteses, negação do processo de construção do aluno e, conseqüentemente, negação de seu processo de autoconstrução. Desenvolvendo um longo e sofisticado processo de anulação da pessoa do aluno, transformando-o em objeto (BRITO, 2016, p. 21).

Apesar dos avanços no índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nos últimos anos, em 2019, segundo a UNICEF, o número de crianças e adolescentes sem aulas avançou de 1,1 milhão para mais de 5 milhões em 2020. De acordo com o documento “A Educação na Amazônia Legal: diagnóstico e pontos críticos” (2021), baseado nos dados do UNICEF (2021b) e do INEP (2019 e 2020) revelaram queda no número de matrículas, com aumento de taxas de abandono e evasão escolar, como consequência da pandemia Covid-19, com maior concentração nos Estados que

compõem a Amazônia Legal de 1,8% em relação ao resto do país de 1,5%, o que representa 169 mil estudantes fora da escola.

Segundo o documento diagnóstico, o Estado do Amazonas ainda enfrenta dificuldades no acesso às matrículas na Educação Infantil, podendo impactar na qualidade da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma dificuldade de aprendizagem e, na maioria dos casos, para a distorção idade x série. O acesso à educação infantil de qualidade é considerado no documento diagnóstico como uma estratégia fundamental de combate à pobreza e à desigualdade social, devendo ser uma prioridade das políticas públicas da região.

No que se refere à aprendizagem, mais de 50% dos estudantes chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem ter as habilidades básicas necessárias de leitura. 13% continuam sem essas habilidades ainda no 6º ano. 54% terminam o 9º ano do ensino fundamental sem ter desenvolvido essas habilidades. E, 33% chegam ao ensino médio sem conseguir ter fluência e com dificuldades com ortografia (INEP, 2021).

A escola, objeto desse estudo, como já foi dito na metodologia, está localizada na Zona Norte de Manaus, em um espaço considerado pelo IBGE (2010) como vulnerável, isto é, de grande concentração de famílias de perfil socioeconômico baixo, cuja fonte de renda é, na maioria das vezes, oriunda dos benefícios de aposentadoria e do Programa Bolsa Família, com rendimento médio mensal, por família, entre R\$ 1.104,00 e R\$ 1.500,00. Os bairros localizados nessa zona superam os 58% de famílias que vivem com até um salário mínimo e se constitui como um dos maiores bolsões de pobreza do município de Manaus. A tabela a seguir representa essa realidade.

**Tabela 2** - Rendimento dos domicílios por bairros, Zona Norte - 2010

<b>Bairro</b>	<b>Rendimento mediano mensal (R\$)</b>	<b>Rendimento médio mensal (R\$)</b>	<b>% de domicílios com rendimento de até 1 s.m.</b>	<b>% de domicílios sem rendimentos</b>
<b>Manaus</b>	<b>1.300</b>	<b>2.378</b>	<b>52,4</b>	<b>4,8</b>
<b>Zona Norte</b>	<b>1.104</b>	<b>1.513</b>	<b>50,1</b>	<b>3,6</b>
Colônia Santo Antônio	1.200	1.718	48,8	4,3
Novo Israel	1.020	1.355	58,1	4,3
Colônia Terra Nova	900	1.158	57,5	2,9
Santa Etelvina	1.000	1.314	58,0	4,9
Monte das Oliveiras	1.000	1.227	66,4	5,4
Cidade Nova	1.500	2.200	67,0	6,1
Novo Aleixo	1.220	1.788	66,1	5,0
Cidade de Deus	1.000	1.308	65,7	5,8
Nova Cidade	1.410	1.884	58,1	9,4

Lago Azul	800	1.180	64,9	8,2
-----------	-----	-------	------	-----

**Fonte:** IBGE. Censo Demográfico (2010). (Dados da pesquisa Gestão do Conhecimento, CEFORT/UFAM).

A partir do mapeamento realizado pelo Cefort em 2018, há na Zona Norte áreas ainda mais vulneráveis socialmente, reconhecidas como favelas, invasões grotas, baixadas, comunidades, vilas ressacas, mocambos, palafitas entre outros assentamentos irregulares, classificados metodologicamente pelo IBGE como aglomerados subnormais que chegam a atingir 60,6% no bairro Cidade de Deus. No bairro de Santa Etelvina onde está localizada a escola, 38,9% vivem nesses aglomerados (REBELO et al, 2021, p. 67).

Nessa perspectiva, a universalização da educação infantil, é sem dúvida um fator que limita ou mesmo dificulta a inserção no processo educativo formal das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que a situação seja revertida e se garanta uma aprendizagem com equidade é preciso, antes de tudo, garantir sem preconceito, discriminação ou rótulos o acesso à educação a todas as crianças para, como seres racionais e inteligentes, possam aprender a ler, a escrever, a interpretar e compreender o mundo, a si mesmo e aos outros, seus semelhantes, na convivência social humana. A educação e não somente a educação infantil é o principal caminho para minimizar a vulnerabilidade e a desigualdade social. Isto porque, concordamos com Brito que a pessoa humana é a grande vítima deste século porque a falência da ética nas relações entre as pessoas levou e leva a desconsiderar a existência do outro, especialmente os que se encontram em estado de vulnerabilidade, seja ela financeira, biológica, social, educacional, como sujeito, como ser humano que sente, que pensa, que deseja, que faz.

Ser sujeito não é um dado, é uma construção. Na relação educativa, ambos os agentes, educador e educando, se fazem sujeitos continuamente. Educado é o sujeito que se percebe 'não pronto', no sentido de aberto, de ter capacidade de, por si só, elaborar uma leitura do mundo e de expressar-se nele, em respostas aos desafios das mais diferentes ordens e da velocidade cada vez mais acentuada, apresentadas pela dinâmica social. (BRITO, 2016, p. 21).

No caso específico da educação escolar no Amazonas em áreas de vulnerabilidade, no município de Manaus, são muitos os desafios que a escola precisa enfrentar, entre eles merece destaque a desigualdade entre as escolas e entre os sujeitos-educando que habitam determinados espaços ou territórios considerados vulneráveis e as demais escolas e educandos-crianças situados em outras áreas.

Tal questão foi aprofundada pela pandemia do Covid-19, com prejuízos para a aprendizagem das crianças de escola pública, em pelo menos uma década, segundo os

dados divulgados em agosto de 2022 pela UNICEF. Em contexto de vulnerabilidade, sendo a instituição escolar muitas vezes a única nesses territórios Katzman (2001), requer empreender um fazer pedagógico que deem sentido a vida dos educandos-crianças, ressignificando os conteúdos, diversificando as estratégias de aprendizagens, tomando a avaliação como instrumentos da real aprendizagem ou reintrodução dos conteúdos e planejamento para um processo de ensino que leve em conta que cada educando-criança aprende de forma diferente e em ritmos diferenciados.

A escola, como nos ensina Paulo Freire, não tem o condão de mudar a sociedade, acabar com a desigualdade social e com as situações de vulnerabilidade das pessoas, mas pode minimizar tais situações na medida em que, consciente de sua função social, desenvolva um projeto pedagógico intencional e coerente com as necessidades desses sujeitos e se torne um espaço de vivências que vise e promova a compreensão da realidade, o diálogo entre diferentes e a conscientização do valor e sentido da educação para o desenvolvimento do ser humano. Atualmente o fracasso escolar não decorre somente da falta de acesso, do abandono e ou da evasão, mas, também em função da organização e realização do processo educativo, na medida em que a instituição escola não leva em consideração as diferenças em sala de aula, as trajetórias dos educandos-crianças, os ritmos de aprendizagem. Essas questões podem, e certamente contribuem para a vulnerabilidade na aprendizagem. Entendemos que esse é um dos fatores que também contribuem para a distorção idade-série.

A realidade dos sujeitos-educandos em situação de vulnerabilidade e risco social requer o desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido de incluí-los como cidadãos, mediante uma Pedagogia humanizada e comprometida com mudanças sociais e com os direitos humanos fundamentais. Não é suficiente garantir a universalização da educação, é necessário garantir a igualdade de acesso e de aprendizagem com equidade.

### 3.2.2 Educação Escolar: Finalidade e Sentido

A educação, fenômeno universal, é um dado essencial e imprescindível da realidade de qualquer indivíduo e sociedade e está presente até o fim de cada experiência humana, o que faz da educação o instrumento através do qual os indivíduos e as sociedades se preservam e evoluem. Como o mundo no qual chegamos é constituído por um conjunto de símbolos e metáforas, de linguagem, de ações e atitudes merecedores de preservação, eles precisam ser organizados de maneira minimamente



harmônica para serem transmitidos às novas gerações, a necessidade de se aprender torna-se constitutiva de toda concepção de educação. “Em toda ideia de educação encontramos um conjunto de pontos de partida e de marcas de chegada, ainda que tais referências pareçam perdidas ou soterradas pelo automatismo” (PAGOTTO-EUZEPIO; ALMEIDA, 2022, p. 36).

A evolução histórica da humanidade é marcada pela ação do homem no mundo; uma ação que resulta da capacidade humana de intuir, de perceber, de pensar, de ajuizar e criar em face das situações postas no mundo em sua volta. Por conta disso

Apreender e compreender o mundo depende dos juízos de fato e dos juízos de valor que elaboramos a respeito desta mesma realidade. Contudo, o valor por excelência, aquele que podemos chamar de valor-fonte, não pode deixar de ser a pessoa humana, e é dele que devemos partir para alcançar o fundamento próprio e peculiar, o valor-fim da educação (BRITO, 2016, p. 18).

Como campo de múltiplos sentidos e significados, a educação precisa ser vista como um problema a ser investigado e compreendido, e não como um processo que se dá sem ruídos no tecido da vida comum. Como processo dialogal entre educadores e educandos possibilita a construção de conhecimentos a partir da apreensão e compreensão da realidade a que, na reciprocidade e no consenso, o homem construa o seu mundo em tempos e espaços historicamente construídos e em construção através de um processo sustentado em valores, sentidos e finalidades.

A educação em geral é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto de forma mais ou menos ordenada e pacífica, isto é, a transmissão da cultura de um grupo de uma geração a outra, onde as novas gerações adquirem as habilidades necessárias para manejar as técnicas que condicionam a sobrevivência do grupo, senão também no que se refere a formação e o desenvolvimento da pessoa humana individualmente considerada (ABBAGNANO, 1995, p. 11-12).

Refletindo nessa mesma direção, Jaeger nos ensina que:

A educação não constitui uma arte formal ou uma teoria abstrata, distinta da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; [...] Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. [...] conserva e propaga a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão [que] conduzem progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana (JAEGER, 2001, p. 3).

Libâneo, Saviani e Arroyo afirmam que o ato de educar (do latim educare) significa conduzir de um estado a outro. Por isso mesmo a amplitude e a importância da educação não podem ser compreendidas fora de um contexto histórico-social concreto, seu ponto de partida e de chegada, deve partir de um processo que tem como característica uma atividade mediadora que visa o desenvolvimento integral do homem, ou seja, de sua capacidade física, intelectual e moral, com vistas não apenas à formação de habilidades, como também do caráter e da personalidade. Isto implica que a educação deve fornecer ao homem os instrumentos que o torne capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender o sentido da ação realizada.

O dever da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. [...] O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia (MORIN, 2000, p. 33 e 37).

Como atividade consciente e intencional a educação visa, em qualquer contexto, o constante aperfeiçoamento humano através de

Um processo íntimo e contínuo de mútuo relacionamento entre pessoas, por meio do qual elas, tomando maior consciência de si mesmas, e agindo de acordo com ela se aperfeiçoam, desenvolvendo suas capacidades físicas, psíquicas, sociais, mentais, intelectuais, morais e espirituais, com o fim de se realizarem como pessoas individuais e de se integrarem ativa e criativamente na sociedade de que fazem parte (SCHMITZ, 1984, p. 34.)

A educação que se realiza na e por meio da sociedade pode parecer à primeira vista que alguém é capaz de educar, sem se educar também.

Mas isto é impossível, pois, se não houver uma volta, um retorno da ação educativa sobre o educador, ele perderá as condições de poder educar. Se ele não se modificar na medida em que se modifica o seu educando, deixará de ser educador, pois perderá a sintonia com ele. O homem, embora se auto-eduque, não se educa independentemente dos outros. Ninguém é exclusivamente educador ou educando porque o homem se educa ajudando outros a se educarem e sendo ajudado por eles (SCHMITZ, 1984, p. 33).

Conforme Pimenta, a tarefa da educação na formação dos seres humanos é inserir as crianças e os jovens no processo civilizatório para que se apropriem e compreendam os problemas do mundo de hoje e, através de um processo reflexivo, possam atuar de forma positiva para a superação dos mesmos. Isto porque:

Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação,

enquanto reflexão, retrata e produz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. [...] Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe apresenta (PIMENTA, 2002, p. 97).

A educação enquanto prática histórica está vinculada ao processo civilizatório e humano e tem o desafio de atender às necessidades das demandas exigidas pelo contexto e reconhecer o campo da complexidade histórica global, nacional e local, bem como, as necessidades humanas coletivas e individuais. Responder às demandas da sociedade expressa a convicção de que o mundo não é resultado de uma ordenação linear e rígida, ao contrário, é um todo relacionado e organizado em um sistema complexo e aberto onde a incerteza, a ordem, a desordem, a complexidade, a auto-organização e a identificação propõem uma mudança no modo de pensar, onde a relação do homem com o seu mundo interior e exterior leve a compreensão e desenvolva a consciência de pertencimento ao planeta terra, ou seja, a “[...] um mundo como horizonte de realidade mais vasta” (MORIN, 2015, p. 38).

Decorrente disso, pensamos não ser mais possível desenvolver práticas educativas baseadas na separação homem x mundo, professor x aluno, conhecimento escolar x mundo da vida. É necessário “reformatar o pensamento” reagrupar o que foi fragmentado, buscar novas formas de aproximar, conectar e interligar os saberes para que se possa ter uma visão global e, com isso, construir novos conhecimentos que favoreçam ao indivíduo as condições para viver em um mundo complexo em constante mudança. Esse “complexus”, ou seja, o que é tecido junto, é composto

[...] de constituintes heterógenas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...] o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem, e da certeza, precisa clarificar distinguir e hierarquizar... Mas tais operações, necessárias a inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se ela elimina os outros aspectos do complexus: e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (MORIN, 2015, p. 13-14).

A partir desse entendimento, busca-se a superação da dicotomia teoria e prática, da visão fragmentada, do conhecimento dividido em disciplinas, da separação entre conhecimento da escola e conhecimento do mundo da vida e da homogeneização no processo de ensino e nas formas de aprender. Essa perspectiva coloca em relevo dois fatores elementares: o primeiro é o reconhecimento da diversidade de sujeitos; o

segundo, a incorporação efetiva da visão interdisciplinar<sup>19</sup>, ou multidisciplinar<sup>20</sup>, ou transdisciplinar<sup>21</sup> que possibilite ao sujeito uma compreensão mais integrada do objeto do conhecimento e da realidade. Uma educação que visa a descoberta do mundo e de si mesmo, deve incitar no sujeito-educando o surgimento de uma consciência da sua capacidade, das suas aspirações, das suas limitações, de seus valores e da sua realidade, a fim de que possa, mais tarde, tomar decisões sobre a sua vida e de sua integração e participação na sociedade humana.

Como não é possível realizar a educação apenas através da espontaneidade das pessoas e das comunidades, a própria comunidade irá criar entidades que se encarregarão de organizar a educação para que os seus membros sejam sistematicamente educados, para poderem dar sua contribuição positiva na realização dos objetivos da comunidade, que são em primeiro lugar o bem comum e a colaboração social. Para dar conta desses objetivos são criadas as diretrizes educacionais, organizadas pelos governos a fim de que as escolas, instituições responsáveis pela organização e difusão dos conhecimentos, possam oferecer uma educação sistemática, em todos os níveis e graus, condizente com as necessidades dos indivíduos e da sociedade, especialmente para os mais novos.

É dever da sociedade como um todo e dos governos em particular, disponibilizar ao ser humano, em especial às crianças e aos jovens, as condições para que possam vivenciar experiências significativas, assim como proporcionar um ambiente escolar em que possam desenvolver, acompanhados e auxiliados por especialistas em educação, de forma sistemática, organizada e consciente todas as suas potencialidades.

A construção de relações humanas mais justas, solidárias e democráticas que respeitem as diferenças, ou seja, de razoável dignidade compartilhada, deve necessariamente passar pela incorporação nas práticas escolares, de princípios e valores já conhecidos e, universalmente desejáveis, mas ainda não consolidados (BRITO, 2016, p. 9).

---

<sup>19</sup>A Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística. (Zabala, 2002, apud, SOMMERMAN, 2006, p. 29.)

<sup>20</sup>A multidisciplinaridade é a organização dos conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por materiais independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas. (Zabala, 2002, apud, SOMMERMAN, 2006, p. 29.)

<sup>21</sup>A Transdisciplinaridade é a etapa superior de integração. trata-se da construção de uma sistema total, sem fronteiras sólidas entre disciplinas, ou seja, de “uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que uma estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas definidas”. (SOMMERMAN, 2006, p. 34)

Como instituição comunitária e educativa, responsável pelo ensinar e o aprender, a escola precisa desenvolver um ambiente de efetiva e real socialização intencional e sistemática das crianças e dos adolescentes, onde todas as atividades programadas e todas as iniciativas assumidas devem convergir para tal fim. Muito mais que um lugar ou espaço para onde se vai para aprender lições, a escola precisa ser um ambiente de convivência social que possibilite o desenvolvimento de consciências, aquisição e construção de conhecimentos que orientem na busca de cada um e de todos, de sua realização como indivíduo, pessoa e cidadão.

A escola não pode perder de vista que, apesar de ser um ambiente social e socializador, ela não se tornará um ambiente favorável à educação se não levar em consideração a individualização e a personalização dos seus integrantes. A escola, consciente de sua tarefa, precisa refletir continuamente sobre o seu papel e rever seus procedimentos, objetivos, currículo e os valores que orientam suas ações a fim de que possa desincumbir-se de suas funções de forma positiva para ela própria, para os estudantes e para a sociedade.

Ocorre que nem sempre a escola consegue cumprir com seu papel. Há condicionantes históricos, políticos, culturais, ambientais e ideológicos que contribuem para que escola seja um espaço contraditório e multifacetado em suas ações, especialmente porque ainda adota práticas escolares baseadas na fragmentação das disciplinas, na ênfase nos conteúdos e na centralidade na figura do professor como único detentor do conhecimento. Embora esse formato de educação tenha atendido as necessidades de um tempo histórico, atualmente não consegue acompanhar as profundas transformações nas diversas esferas da sociedade e, com isso, não atende às necessidades humanas nesse novo tempo histórico, especialmente os sujeitos educandos advindos das populações mais vulneráveis.

#### Conforme ensina Schmitz

Os males da escola são devidos à sociedade e às pessoas que atuam nas escolas e na sociedade. E estes males podem transferir-se com a mesma facilidade para qualquer outro meio de educação, seja qual for, talvez até com muito maior intensidade e poder. [...] A escola é da comunidade para a comunidade. Ela não tem sentido sem esta ligação íntima com a comunidade, sob pena de se artificializar e perder todo o seu poder de educação. Ela não é um ambiente desligado do total da comunidade, nem imune às suas ideias e ideologias (SCHMITZ, 1984, p. 58).

Nessa perspectiva, a educação escolar só tem sentido se for pensada (currículo) e realizada (ensino) em vista ao contexto de vivências dos sujeitos educandos, pois é dele que se deve retirar os indicadores que, ressignificados, darão sentidos ao processo de escolarização. Isto não é diferente na Região Amazônica composta por “tantas Amazônia articuladas e interacionadas que compõem esse grande território de heterogeneidade ambiental produtiva e sociocultural” (HAJE, 2014, p. 26). Aqui, entendemos nós, mais que em qualquer outro lugar, não tem sentido falar de educação escolarizada, formação integral, direito de aprendizagem sem que essas diversidades sejam consideradas no currículo e em sala de aula.

Em um país como o nosso, cindido pelos efeitos de uma enorme desigualdade econômica e social, se desejamos, de fato, uma educação capaz de oferecer o conhecimento, cultivar os afetos e exercitar nosso juízo sobre o que é realmente importante para a construção dessa nação ainda que apenas imaginada, é indispensável e urgente que tenhamos a educação não apenas como processo como também, especialmente como problema, que continuemos a perguntar e a refletir sobre o que é educar, sobre quais os propósitos, o sentido da educação em condições como as que vivenciamos, sobre quais devem ser os valores a guiar as práticas educativas. Infelizmente continuamos a lidar com a educação como uma ideia, um conceito que ainda não se concretizou, por isso mesmo, não se faz presente na experiência. É preciso avançar no sentido de transformar o “dever ser”, o conceito em “ser”, em ação. Conforme Brito e Braga (2021)

A organização de um projeto educativo, conforme ensina, precisa ser executada de modo cosmopolita, visar o bem geral da humanidade, à cultura e o desenvolvimento dos conhecimentos e do espírito humano porque é somente através dos esforços das pessoas que se interessam pelo bem da sociedade e almejam um estado de coisas melhor no futuro que a natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim, isto é, atingir um grau mais elevado em habilidades e conhecimento (BRITO; BRAGA, 2021, p. 874911).

### 3.2.3 O Ensino nos Anos Iniciais

O Ensino Fundamental, que se configura como uma das principais etapas da Educação Básica, conforme a Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tinha como exigência a duração mínima de 8 (oito) anos letivos. Tal determinação foi modificada pela nova redação dada ao seu Art. 32, pela Lei nº 11.274<sup>22</sup>, de 2006.

---

<sup>22</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/9394/96.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006, s.p.).

A Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos.

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010, s.p.).

De acordo com essa Resolução, o Ensino Fundamental se traduz como direito subjetivo e dever do Estado e da família garantir a todos a sua oferta:

Art. 5º - O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º - O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

A Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, altera a LDB, no que se refere as finalidades da Educação Básica para acrescentar em seu Art. 22 o parágrafo único:

Art. 22 - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

Parágrafo único - São objetivos preceps da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo (BRASIL, 2022, s.p.).

Com essa alteração fica determinado aos sistemas de ensino e as escolas ter em seus currículos o foco em atividades metodológicas que convirja para processo de leitura, devendo ser ampliado em suas diferentes formas e gêneros textuais, na medida em que vai se tornando complexa. Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento da leitura é um processo contínuo que deve ser construído ao longo da Educação Básica.

O Art. 22 complementa o artigo 4º da LDB, que determina: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”:

[...]

XI - Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

A partir da Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010, o Ensino Fundamental passa a ter uma nova configuração. Ao garantir que as crianças iniciem o processo de alfabetização aos seis anos de idade, garante também que elas possam vivenciar, mais cedo, o processo de socialização o que pode refletir significativamente no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (MEC/BNCC), aprovada em 2017, que visa orientar a elaboração curricular das redes de ensino, alerta que essa etapa introdutória não deve significar que as crianças devam necessariamente aprender a ler e escrever no primeiro ano, isso porque, ela se caracteriza como rito de passagem da educação infantil (experiências de aprendizagens por meio do lúdico) para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A transição entre essas duas etapas da educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas garantindo integração e continuidade de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa como base no que a criança sabe e é capaz de fazer em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Os pressupostos legais aqui referidos trazem em seu bojo um conjunto de ações que visam garantir uma educação com qualidade, que pode se traduzir em igualdade de acesso de todos ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de



tratamento diferenciado para aqueles que o necessitem, ou seja, precisam garantir a equidade no acesso e na aprendizagem.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federativo, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

### 3.2.4 Ensino e Aprendizagem nos Anos Iniciais

A educação enquanto atividade humana que envolve relações entre pessoas e perpassa gerações é um fenômeno perene da formação humana e contribui para a sobrevivência da espécie através de práticas culturais e sociais que dão sentido e justificam a existência. Na escola, essa educação é orientada por saberes construídos ao longo da história da humanidade de modo intencional, voltada tanto para a formação do sujeito como também para o progresso e avanço da sociedade através de um complexo sistema de interações. Nessa perspectiva, entendemos com Arroyo que “[...] toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente” (ARROYO, 2000, p. 10).

A educação escolar ou escolarização é, antes de mais nada, o produto de atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, e cujos efeitos fundamentais sobre as crianças, são percebidos apenas ao longo do tempo (TARDIF, 2011, p.13).

O binômio *ensino e aprendizagem* parece evidente, por isso mesmo pouco se discute essa relação que, como nos ensina Sacristan (2000), por ser tão óbvia parece não necessitar de análise e reflexão, mas nem sempre estão interligados apesar de comumente aparecem juntos. Nem sempre o ensino garante a aprendizagem da criança, uma vez que tanto um quanto o outro envolve diferentes habilidades e mobilização sujeitas às interferências externas, engendradas por processos históricos, sociais, culturais e econômicos.

Dada a complexidade do processo ensino-aprendizagem “[...] não é fácil reconhecer todos os fatores que o definem” tendo em vista que a sua estrutura obedece a múltiplos determinantes justificados em parâmetros institucionalizados (ZABALA, 1998, p. 16). A complexidade do termo “ensinar” e “aprender”, para os quais não há

convergência teórica na sua definição, independentemente da posição epistemológica, ideológica e política, a relação ensino-aprendizagem envolve pessoas: professores que ensinam e alunos que aprendem; seja crianças, adolescentes, jovens ou adultos, é uma relação primordialmente entre seres humanos que buscam juntos aprender e construir conhecimentos. Conforme Zabala

A intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos e etc. onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema (ZABALA, 1998, p. 17)

Diante da ideia do autor, podemos dizer que a educação escolar que envolve um sujeito que ensina e um sujeito que aprende não é neutra porque está imersa numa teia de ideias, significações e determinações econômicas, políticas e ideológicas, e que por isso mesmo, precisa cumprir tais determinações por meio das disciplinas curriculares que, ancoradas em fontes epistemológicas cumpre a sua função educacional. Desta forma, a efetivação do ensino ocorre por meio de um currículo que indica o que a criança deve aprender em cada área do conhecimento, em cada fase da vida e em cada nível de ensino.

Por outro lado, o educando-criança em sua condição objetiva e subjetiva de ser, pensar, imaginar e fazer, possui modos e ritmos diferenciados de aprender, de construir saberes e desenvolver comportamentos nem sempre reconhecidos na convivência e interações sociais. Diante disso, o grande desafio do professor em sua prática de ensino não é apenas cumprir com a tarefa de ensinar os conteúdos curriculares, mas garantir que o educando-criança aprenda e se desenvolva como indivíduo, pessoal e cidadão.

Isto porque não basta que o professor ensine bem, ou melhor, transmita com competência os conteúdos educativos, é necessário e mesmo imprescindível que os alunos estejam preparados e em condições de recebê-los e aproveitá-los. O ensino como meio de educação e de aprendizagem precisa ser adequado às características dos alunos que devem ou querem aprender. Aprender tem origem no latim “apprehendere”, que significa “agarrar, apoderar-se, tomar posse” (Dicionário Etimológico). Etimologicamente aprender significa adquirir conhecimentos, compreender, perceber e desenvolver habilidades. Na escola, a aprendizagem pode ser definida como o ato de aprender ou adquirir conhecimento através da experiência ou de um método de ensino.

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. [...] é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. [...] O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Nessa relação é fundamental que haja reconhecimento do “outro” – sujeito da aprendizagem - por parte dos professores.

O papel do professor/educador torna-se indispensável na relação com os educandos e, por meio deste contato de proximidade e abertura, o educando pode se confrontar, se questionar, e ressignificar sua história, como também traçar novas metas e projetos que o ajudem a desenvolver suas capacidades e qualidades pessoais com eficácia (STEIN, 2018, p. 44).

Conforme Schmitz (1984), nenhum professor obterá grandes resultados se apenas dominar os meios da educação e não tiver o conhecimento e o respeito pelas características do seu aluno. Nessa direção, Zabala explicita que,

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado dos processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 1998, p. 34).

É nesse sentido, que as atividades de ensino e aprendizagem devem levar em conta as individualidades dos sujeitos, ou seja, devem “[...] diferenciar o ensino e organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 2000, p. 25).

Para que haja ensino formal e a aprendizagem é necessário que existam orientações tanto para o professor (que ensina) como para os alunos (que aprendem). Isto significa que, ao organizar os espaços e as situações de aprendizagem, tanto os sistemas educacionais, quanto as escolas necessitam dispor de meios adequados de ações e de materiais para que esses meios produzam os resultados almejados. Também é necessário um currículo que seja abrangente e atenda às necessidades dos educandos-criança.

O currículo é, pois, antes de mais nada, um conjunto amplo de experiências as mais variadas, que convergem todas, direta ou indiretamente, para a aprendizagem ou, ainda mais, a educação das pessoas. Com isto se vê que o currículo não são apenas conhecimento a serem adquiridos, que embora indispensáveis, não esgotam o campo e o âmbito de aprendizagem da pessoa (SCHMITZ, 1984, p. 141).

Conforme ensina Morin, a educação deve ensinar o indivíduo a assumir a condição humana, isto é, ensinar a viver. Isto implica levar em consideração a primeira finalidade do ensino formulada por Montaigne:

Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhes dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2011, p. 21).

### 3.2.5 O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para tratar da problemática do currículo escolar, que envolve os conteúdos que serão ensinados, as atividades a serem realizadas e as aprendizagens a serem desenvolvidas, tem por finalidade orientar a prática pedagógica visando a formação dos estudantes, trazemos ao texto as ideias de Sacristán e Martins, além dos fundamentos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Educação Municipal de Manaus (CEM).

Para Sacristán, o currículo é “[...] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 2000, p. 34). Nessa perspectiva a qualidade da aprendizagem que ocorre nas escolas é nutrida pelos conteúdos que compõem o currículo. No entanto, a concretização qualitativa dos mesmos não ocorre independente dos formatos que o currículo adota e nem das condições nas quais é desenvolvido.

Como a construção do currículo é uma prática complexa, nos deparamos constantemente com várias perspectivas envolvendo pontos de vista diversos, aspectos parciais, enfoques alternativos. Mas, seja qual for a temática abordada é possível encontrar nela uma relação de interdependência com o currículo, visto que ele supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização da educação, o reflexo de um

modelo educativo determinado segundo as tradições de cada sistema educativo, das orientações filosófica, social e pedagógica. Em função disso não é possível ordenar em um único esquema todas as funções e formas que o currículo pode conter. O essencial é que ele, construído em função de um “dever ser” educativo, transforme-se, na prática, em ação.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc. que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTAN, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como um guia para indicar os conteúdos e nortear o projeto pedagógico da escola e na elaboração do plano de ensino que leve em consideração a diversidade da realidade da sala de aula. O currículo deve ser um instrumento norteador do planejamento para construir conhecimentos e desenvolver atividades com alunos, levando em conta a cultura em que os mesmos estão inseridos. Para Sacristan, o currículo é peça central para a realização da prática pedagógica.

Muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes da educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular. [...] O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de forma peculiar dentro de um contexto escolar (SACRISTAN, 2000, p. 30).

Conforme Martins (1992), o termo currículo apresenta uma diversidade de percepção e de qual conteúdo o mesmo deve conter:

De acordo com a concepção tradicional, o currículum é um plano de estudos que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o de seus alunos. Assim concebido, currículum é um conjunto de matérias que constitui o trabalho escolar, organizadas de maneira pormenorizada. [...] Currículum, portanto, dentro dessa concepção educacional, é apenas um dos elementos, isto é, o planejamento daquilo que deve ser formalmente aprendido (MARTINS, 1992, p. 98).

Para ele, outra concepção é aquela que entende ser o currículo a soma total das experiências dos alunos e dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção inclui, não somente os estudos que os alunos devem realizar na escola, como

também, todas as outras atividades que se desenvolvem sobre a orientação do professor. Neste sentido, o currículo tem significado duplo, referindo-se às atividades realizadas e aos produtos apresentados.

O currículo, segundo Martins (1992), é um instrumento de trabalho onde estão incluídas todas as atividades em que a escola se concentra para adaptar os indivíduos às condições de vida que ele deve viver. A sua elaboração necessita de um levantamento das condições que orientam uma determinada cultura e deve ser um planejamento que afeta a vida do indivíduo e não apenas um conjunto de regras ou plano a seguir. Precisa ser um planejamento que vise soluções para os problemas presentes.

- I - Todo planejamento de *currículo* processa-se num contexto social e abrange no seu desenvolvimento uma concepção de homem e do universo [...].
- II - Todo planejamento de *currículo* deve propor questões concernentes aos vários domínios da educação. Os fins precisam ser definidos, os meios para atingir tais fins precisam ser estudados e os resultados precisam ser avaliados.
- III - Todo planejamento de *currículo* requer a participação dos professores que vão ensinar. [...]
- IV - Todo desenvolvimento do *currículo* é parte dos processos de administração escolar, de supervisão e de organização da sala de aula. (MARTINS, 1992, p. 99-100).

Nessa perspectiva, o currículo

É o mundo da escola, dos professores, dos pais, dos funcionários da escola, dos textos didáticos, das regiões de inquérito que se mostram nas disciplinas lecionadas, do social do histórico. É construído fazendo e habitando esse mundo que enveredamos confiantes por caminhos – possibilidades de ser-com-aluno, ouvindo o que ele nos diz, procurando falar (fazer) o que pensamos para que ele e nós sejamos (MARTINS, 1992, p. 14).

Considerando as ideias acima referidas, a elaboração do currículo escolar deve se configurar como um meio e não um fim em si mesmo. O seu desenvolvimento deve favorecer ao educando a assimilação dos conteúdos, visto que são eles que possibilitam potencializar as suas capacidades, por exemplo: a capacidade de linguagem (leitura, escrita e cálculo), para a continuidade escolar. Nessa acepção, o currículo como mediador do processo de ensino e de aprendizagem não pode se reduzir a um conjunto de conteúdos sequenciados que o educando deve aprender em um período letivo visando, apenas, o desenvolvimento de habilidades e competências, sem considerar as condições objetivas da escola e do educando como um sujeito histórico e cultural.

Nas últimas décadas, no Brasil, o currículo tem se constituído em objeto de preocupação nas reformas educacionais. Em 1996, a LDB editou as diretrizes para a

Educação brasileira, abrangendo a educação Básica, sem, contudo, definir os conteúdos curriculares.

Art. 26 – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir de então verifica-se um grande trabalho de mobilização nacional envolvendo vários setores da sociedade na formulação de parâmetros e orientações curriculares. No período entre a LDB e a BNCC, a organização dos currículos foi orientada pelos seguintes instrumentos: Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI's (1998); Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – DCEI's – (2013); Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN's (1997); Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 anos (2010); e Diretrizes Curriculares para Educação Básica (2013). Esses documentos delineiam as orientações para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A partir de 2017, será a Base Comum Curricular Nacional – BNCC que, seguindo as diretrizes da LDB (1996) define

O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. (p. 7)

Assim como orienta o Distrito Federal, os Estados e Municípios a elaborarem os seus currículos a partir de uma base comum, por ela estabelecida, e uma parte diversificada a ser definida pelos entes federativos levando em consideração as especificidades locais, e indica um conjunto de ações que envolvem: formação do professor, a elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

É importante compreender que, enquanto a BNCC define os direitos de aprendizagens e determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas do Brasil têm o direito de aprender, ano a ano, durante toda a sua vida escolar, o currículo como base da prática pedagógica, envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades a serem realizadas, os conhecimentos a serem construídos e as

competências a serem desenvolvidas. Como instrumento de ação e mediação entre o ensino e a aprendizagem, o currículo precisa concretizar-se na prática.

Tendo por orientação a BNCC, o Currículo Escolar Municipal (CEM/SEMED), define três pilares para garantir a educação integral: Equidade, diversidade e inclusão; progressão da aprendizagem e desenvolvimento; processo de ensino, procurando, com isso, “[...] defender que a educação integral deve operar na dinâmica interrelacional e interdependente entre o processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, forma-conteúdo” (CEM, 2021, p. 27).

Por conseguinte, podemos dizer que o currículo se configura como o instrumento que orienta o fazer do professor como responsável pelo ensino, e do aluno como responsável pela sua aprendizagem. Ele é, por isso, mediador entre o ensino e a aprendizagem.

### 3.2.6 O Sujeito que Ensina: o Professor

A palavra professor deriva do latim *professore* e significa “[...] aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina”. A palavra ensinar deriva do latim *insignare*, cujo sentido é: “ministrar o ensino de; transmitir conhecimentos de; instruir, lecionar; indicar um caminho” (AURÉLIO, 1986, p. 660 e 1398). O ensinar como fenômeno complexo e desafiador é função precípua do professor.

Fenômeno complexo porque envolve um conjunto de questões sociais, políticas, culturais, econômica, ideológicas, técnicas e tecnológicas que vão engendrando pensamentos e ideais através de normas e diretrizes que definem modos de ser, de pensar, de agir, de estabelecer relações, de construir conhecimentos e de educar, ou seja, de viver. Desafiadora porque a tarefa de ensinar requer, por um lado, o cumprimento de um ideal de homem e as aspirações de uma sociedade exposta nas diretrizes educacionais e nos currículos; por outro, o professor precisa ter consciência de que cada sujeito educando, independentemente de seu ritmo e de seu nível de conceituação, pode construir conhecimentos significativos. Decorrente disso, ele não pode ser um condutor de situações prontas e definidas.

Ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, [...] ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em



relação com o ensino dos conteúdos [...] Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 13 e 15).

Conforme pontua Pimenta, o ensinar como prática social exige tanto a ação de ensinar quanto a de aprender e constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias).

Nesse processo, criam-se respostas novas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, consequências e remédios, assumindo um caráter ao mesmo tempo *explicativo* e *projetivo*. [...] Muitos processos de ensino em curso não passam de meras reproduções onde um número determinado de pessoas ouvem e uma delas expõe. [...] Nesse contexto o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender (PIMENTA, 2002, p. 204).

Nesta perspectiva é possível afirmar que somente existirá ensino, se houver aprendizagem. Isto porque a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender; para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino deve desencadear a ação de aprender. Trazendo para a discussão as ideias de Libâneo, Pimenta nos diz que o ensinar envolve três dimensões: a política, a científica e a técnica como

[...] ações docentes: a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula (PIMENTA, 2002, p. 206).

Em contraposição ao processo de ensino centralizado na transmissão de conteúdos pelo docente, aprendizagem como assimilação, Selma, apoiando-se nas ideias de Danilov (1985), destaca a importância da compreensão do ensinar como

[...] desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática. Nesse sentido, é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação (PIMENTA, 2002, p. 206).

A autora em referência, aponta como responsabilidade do docente a efetivação das ações correspondentes aos três momentos do ciclo didático: preparatório ou pré-

ativo; de ação docente ou interativo; de avaliação ou pós-ativo. Partindo desse entendimento dirá que:

A ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer – no caso, ensinar. Portanto, tal ação se dirige a uma meta, que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. Supera-se, portanto, a visão da docência associada a aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforça a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos (PIMENTA, 2002, p. 207).

Segundo Tardif (2011), como o objeto de trabalho do professor é o Outro, seja criança, jovem ou adulto, ele se depara constantemente em sala de aula, com sujeitos plurais, necessidades específicas e diferenciadas, muitas vezes adversas para o seu ensinar, que envolve uma relação entre ele e o aluno, onde cada um possui objetivos e finalidades específicas. No caso do professor, mais do que saber ensinar ler e escrever, ele necessita de outros saberes ou outras competências e da reflexão sobre a sua prática para atender essa complexidade educativa em constante transformação; no caso do aluno, ele precisa ter condições subjetivas e objetivas e estar motivado para aprender. Cabe ao professor proceder ao conhecimento e à identificação de quem são os seus alunos o que pensam, o que sabem, suas expectativas.

#### O papel primordial do professor/educador

[...] é ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa humana. Para isso, é preciso algumas vezes, como ensina Freinet (1996, p. 5), segurá-lo pela mão nas passagens difíceis, baixar para ele os galhos que não consegue alcançar, responder aos inquietos apelos e dificuldades e levá-lo por caminhos que não devem ser de calvários, mas caminhos de construção de vida. O educador deve ter consciência de que [...] a educação tem sede na pessoa humana e é pressuposto de sua dignidade e condição de sua realização material e espiritual; deve desenvolver não apenas um processo informativo, mas um processo formativo que envolva: aquisição, construção e transmissão de conhecimentos, tendo em vista os problemas que a realidade coloca para serem resolvidos (BRITO; BRAGA, 2021, p. 87497).

O professor como orientador do ensino precisa deter alguns conhecimentos e saberes. A noção de “saber” para (TARDIF, 2002, p. 60) tem sentido amplo e engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. Envolve as experiências dos professores, resultado de um processo de

construção individual, mas, ao mesmo tempo, compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

Para Perrenoud (2009) ser competente é ter o saber necessário para alcançar objetivos. E para que isso ocorra é necessário buscar constantemente qualificar-se para construir constantemente novos conhecimentos. Para a construção de competências elege 10 grupos ou famílias que contribuem para redefinir a formação do profissional:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2009, p. 29).

No nosso entendimento, as competências indicadas por Perrenoud, estão imbricadas entre si e visam romper com as visões e práticas tradicionais que reduzem o professor a simples executor, um técnico que repassa os conteúdos previamente selecionados, sem qualquer articulação com a realidade escolar e sem considerar a diversidade e as necessidades de aprendizagem dos educandos, e propor práticas que envolvam o diálogo e a participação da comunidade escolar como um todo. Isto reflete o entendimento de que a sala de aula não é homogênea e nem possui um único padrão, assim como os educandos não aprendem do mesmo modo e nem vivenciam a aula igualmente. A sala de aula caracterizada pela diversidade não admite mais uma padronização nas estratégias e nos conteúdos de ensino. Nessa perspectiva, Perrenoud (2009), salienta que

Organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido (PERRENOUD, 2009, p. 29).

Segundo Perrenoud, para administrar a progressão das aprendizagens, é necessário que o professor conheça o seu aluno e observe como ele aprende e quais as

suas dificuldades. Nessa dinâmica desafiadora, o professor pode criar, inovar e com isso, gerar novos saberes e novas aprendizagens para que possa escolher esquemas de ação e condutas pedagógicas para desenvolver no processo de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB/96), as funções do professor são:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Conforme estabelece a LDB, a função do professor na escola e na sala de aula envolve uma atuação participativa, mas, sobretudo, o compromisso que o professor deve ter com a aprendizagem dos educandos. Para o cumprimento dessas funções o professor necessita, além dos conhecimentos básicos adquiridos em sua formação inicial buscar, através de formação continuada, novos conhecimentos e novas metodologias de ensino.

A questão da função do professor, quando do seu magistério, aparece nos instrumentos legais quase sempre inter-relacionada com as competências que o mesmo deve possuir ou adquirir através da formação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coloca claramente a inter-relação desses dois conceitos no centro da ação pedagógica. Esse instrumento legal, sustentado no pensamento de Paulo Freire de que não é possível ensinar aquilo que não se sabe, afirma que, se quisermos que os educandos-criança adquiram os conhecimentos ensinados ao longo da escolaridade, se faz necessário que os professores detenham os saberes e as condições necessárias para esse ensinar, ou seja, para realizar a sua prática educativa com competência.

Além do que está previsto na Base, o professor precisa ter ou desenvolver conhecimentos e competências profissionais específicas para dar conta da complexidade de ensinar, entre as quais: a) compreensão do seu papel (e atuação) enquanto mediador, e não como transmissor de conhecimentos; b) capacidade de trabalhar em grupo; c) capacidade de enxergar seus alunos na sua diversidade e atuar conforme o percurso de

cada um, ao invés de tentar impor um único ritmo a todos, como se todos os educandos-criança fossem iguais e aprendessem ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Esta interligação entre função e formação do professor já está anunciada desde o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), quando o governo passa a demonstrar significativa preocupação com a formação de profissionais do magistério. Para isso instituiu em janeiro de 2009, através do Decreto 6.755, a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica. Conforme o Decreto em seu Art. 2º:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

[...]

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (\*), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), o professor da educação básica precisa ter as seguintes competências:

Art. 2º - As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC - Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º - As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Parágrafo Único - Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

[...]

Art. 7º - A formação continuada, para que tenha impacto positivo quanto a sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco

no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada de formação e coerência sistêmica.

[...]

Art. 12 - A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 - A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Diante de tal instrumento legal percebe-se que a formação do professor deve ir além dos conhecimentos específicos, deve também considerar os saberes dos sujeitos da aprendizagem porque é na experiência no “chão da escola” que se constrói o sentido do saber, do conhecimento que fornece aos professores o alicerce contínuo da sua prática docente e a construção da sua competência profissional. Competência essa, que deve promover no professor um sentimento de pertença, de identidade que motive, que crie e ressignifique as suas ações educativas nas vivências do cotidiano da escola.

Ensino e aprendizagem são atos intencionais e, portanto, envolvem consciências que visam algo, ou seja, no caso do professor/educador deve envolver uma conscientização da sua função como o principal responsável pelo processo de aprendizagem dos educandos-criança. Nesse sentido, o professor deve criar ambientes favoráveis, tanto de recursos materiais quanto de recursos humanos que possibilitem o estreitamento das relações humanas, o diálogo e diferentes experiências de aprendizagem.

Sendo a aprendizagem uma atividade específica do educando é importante salientar que os métodos de ensino do professor devem possibilitar ao aluno, em primeiro lugar, a “a aprender a aprender”, tornando-o ativo na construção do seu conhecimento de modo significativo, consistente e coerente com a sua realidade, isso porque cada educando-criança vivencia a aula de forma diferente, em razão do modo que aprende.

Nessa perspectiva, as aspirações de formar o homem integral, necessita de uma pedagogia que envolve uma práxis intencional humanizada e rigorosa, mas que não se confunde com autoritarismo e com a coerção, sob pena do processo de ensino-aprendizagem ser esvaziado do seu verdadeiro sentido. Para além do cumprimento dos conteúdos curriculares, da metodologia, das estratégias didáticas e da avaliação da

aprendizagem é essencial conhecer a criança com quem trabalha. No nosso entendimento, uma educação que vise o desenvolvimento social e o desenvolvimento humano integral, proposto pela BNCC/2017, necessita de uma prática pedagógica inovadora. Segundo afirma

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Para que isso ocorra, se faz necessário que a prática de sala de aula se constitua em momento de investigação, de procura do significado do objeto de ensino. Nessa perspectiva, a prática de sala de aula deve ser precedida de estudos, de pesquisas e reflexões sobre a sua prática, mas também acerca da realidade que cotidianamente se impõe. Reflexões voltadas para uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de conhecimento, de aprendizagem onde o educando-criança seja o centro do processo. A aprendizagem dos conteúdos, a nosso ver, exige várias estratégias didáticas e exercícios metodológicos que não deve se reduzir ao simples exercício da cópia, uma vez que envolve tanto o desenvolvimento das capacidades mentais do aluno, tais como: atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio, reflexão e análise, quanto o contexto de vivências e suas necessidades. No entanto, na prática, nem sempre esses fatores são considerados.

### 3.2.7 O Sujeito que Aprende: o Educando Criança

A noção de educando-criança aqui desenvolvida é aquela que está posta desde Montaigne e Rousseau de que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser em construção, com características próprias de um ser humano ainda em sua infância e que, por isso mesmo, precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo. Esse entendimento postula a necessidade de que a educação da criança deve iniciar logo cedo a fim de que seja possível dar a ela uma formação que desenvolva as suas humanas dimensões de sujeito: individual, social e cidadão. Também o entendimento de que a

continuidade do seu processo educativo de qualidade irá depender da boa educação desenvolvida nessa etapa. Nessa perspectiva, Rousseau afirma que,

A criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser 'viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ela não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ela será um homem' (ROUSSEAU, apud, Cambi, 1999, p. 14).

O pensamento de Rousseau reforça o nosso entendimento sobre a finalidade da educação escolar. Dada a sua importância desde muito cedo, é principalmente nos primeiros anos de escolarização que as aprendizagens devem estar articuladas com as experiências vivenciadas pelos educandos-criança e a construção de sentidos. Por isso mesmo, o ensino deve levar em conta que não está formando profissionais, somente, mas contribuindo para a formação do sujeito.

### 3.2.7.1 A Criança e sua Educação

Apesar da preocupação com a educação existir desde a Grécia Antiga constituindo-se em um rico mostruário de modelos socioeducativos que se sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental, será a partir de Montaigne, no século XVI, que irá ocorrer a elaboração sistemática da ideia de educação. Para ele a educação tem

O dever de formar homens de mentalidade crítica, aberta, e de sólidos princípios morais. [...] e propõe um novo método, mais respeitoso das peculiaridades do aluno e que concede amplo espaço à observação da realidade [...] e a harmonização com as exigências da vida cotidiana (CAMBI, 1999, p. 268-69).

No século XVII irão surgir, segundo Cambi (1999), os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas com nítida separação entre a educação dos nobres através do ensino de preceptores particulares ou no interior dos seminários nobres visando à formação intelectual e do comportamento, e a educação do povo (subalterna), confiada essencialmente à Igreja e realizada em institutos de beneficência, limitada à instrução e a aprendizagem de técnicas elementares de ler e escrever.

No advento da modernidade foi concedido à criança o estatuto de indivíduo, isto é, foi conferido a ela uma identidade associada à construção da noção de infância. É a partir de então que se estabelece a ideia de que a criança é um ser singular, com



características distintas das do adulto e, com isso, passa-se a buscar suas peculiaridades como indivíduo que vive em uma fase da vida denominada de infância.

Um dos primeiros a tratar das características específicas da educação na infância foi Mothe-Fénelon. Para ele

[...] a infância se caracteriza pela 'maciez do cérebro', que 'faz que tudo nele se imprima facilmente', pela 'curiosidade', por um 'movimento fácil e contínuo' e por uma 'irrequietude' que deve ser constantemente orientada se se quiser utilizá-la para fins educativos. [...] A educação deve ocorrer através da relação com situações diversas, capazes de estimular a atenção da criança, e através de exemplo por parte do adulto. Ao mesmo tempo é preciso procurar todos os meios para tornar agradável à criança tudo aquilo que se exige dela e mostrar-lhe sempre a utilidade daquilo que lhe é ensinado (CAMBI, 1999, p. 297).

Mas será Rousseau, considerado o pai da pedagogia contemporânea, no século XVIII, quem irá operar "uma revolução copernicana" em pedagogia, ao colocar a criança no centro da sua teorização. Para ele, para que a infância aconteça é preciso que os adultos deixem a criança ser criança porque a infância é uma época especial de cada ser humano. Por isso mesmo, precisa ser preservada, respeitada. Rousseau

Opôs-se a todas as ideias correntes em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o 'raciocinar' com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais (CAMBI, 1999, p. 343).

Em sua obra *Emílio*, Rousseau realiza uma teorização da educação do homem enquanto tal, a partir de seu retorno à natureza e a infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, diferente das que são próprias da idade adulta. Segundo ele a educação deve ser centralizada nas necessidades mais profundas e essenciais da criança, no respeito pelos ritmos de crescimento e pela valorização das características específicas da idade infantil seguindo a vida que a natureza traça. "Esses são aprendidos no 'tempo certo' quando a sua maturidade psicológica permite uma real assimilação: assim ocorre tanto para as várias disciplinas científicas como para a história, a religião e a moral" (CAMBI, 1999, p. 348).

Seguindo o pensamento de Rousseau que indicou aos pedagogos a nova forma, o novo método do fazer educativo, Kant afirmará que a criança não deve ter senão a prudência de uma criança, e sua educação deve ser próxima da vida real, de modo que

possam apreendê-la e compreendê-la e, se for necessário, transformá-la. Por conta disso, a educação como uma prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações, exigindo que a organização do projeto pedagógico apresente, além de alguns princípios norteadores que possibilitem à criança e ao jovem o desenvolvimento de suas potencialidades, pensar e refletir por conta própria e em consonância com o seu tempo.

O conhecimento adquirido precisa ser tornado vivo, ou seja, ligado à vida e deve ser precedido por um longo processo formativo iniciado na infância, período em que a criança precisa ser educada para desenvolver suas potencialidades: tais como a inteligência, a imaginação, a memória, o entendimento, o sentimento de prazer e desprazer, de alegria e de dor, de bem e de mau, etc. (BRITO; BRAGA, 2021, p. 87482-87500).

Até o século XVIII, a criança, na fase que corresponde a infância, não era reconhecida em sua singularidade. É somente nesse século que a noção de infância, tal como entendida atualmente, passa a ser reconhecida como uma idade singular a ser respeitada como tal. Produto da evolução histórica das sociedades, o reconhecimento da infância como uma fase da vida do ser humano depende do modo de organização social, econômica e política da sociedade. A consolidação da noção de infância leva a que a criança passe a ser vista como ser destinado à escola. Nesse momento a escola torna-se, de direito, o lugar da criança e da infância e a aprendizagem que antes se dava nas atividades cotidianas com os adultos, passe a ter um lugar específico chamado escola (separada da vida e apartada da realidade).

A escola moderna, tal qual pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries e idades a partir de critérios cronológicos, está articulada a um novo sentimento dos adultos em relação às crianças. Nessa nova configuração, aos poucos os espaços vão sendo delimitados, evidenciando as diferenças do tratamento escolar entre as classes sociais. Em síntese, essa diferença de classe social que se verifica na educação, é uma característica que se iniciou desde a Revolução Industrial.

Conforme Cambi (1999) o século XX foi um século dramático, conflituoso e radicalmente inovador em cada aspecto da vida social. Nesse momento, a discussão pedagógica efetivada especialmente por Durkheim, Dewey e Gramsci, procura repensar as relações entre escola, trabalho e infância. Em Durkheim a colaboração mútua entre trabalho e escola é um fato importante porque contribui com a manutenção da vida social; em Dewey elas encontram uma unidade através da noção de “ocupações ativas”;

em Gramsci a relação é importante porque ela se introduz na vida escolar revigorando a educação.

Ainda para Dewey, um dos maiores teóricos da educação do século XX, a escola não pode permanecer alheia às transformações da sociedade, ao contrário, deve-se ligar intimamente a elas, assim como precisa valorizar a “vida da criança” no âmbito escolar, levando em consideração os seus interesses e as suas necessidades. Isto implica em que a escola precisa mudar o seu centro de gravidade, tradicionalmente colocado fora da criança, e direcioná-lo para as características fundamentais da natureza infantil. Conforme afirma,

[...] a educação deve assumir os seus vínculos com o desenvolvimento social e as finalidades específicas que devem orientar todo o processo formativo, o do ‘desenvolvimento natural’ do sujeito e o da sua ‘eficiência social’, isto é, seu elo íntimo com a cultura e as tradições de uma sociedade (CAMBI, 1999, p. 550).

Ainda no século XX, a pedagogia realiza uma inflexão quanto as diretrizes da sociedade do trabalho e da sociedade científica e tecnológica em relação a educação escolar da criança porque, nessa época, a noção de infância é alterada. Conclui-se sua dissociação do sentimento amoroso e se transforma em conceito científico. Apesar de continuar a ser um indivíduo, mas suas características passam a ser dissecadas e determinadas pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral. A criança passa a ser observada, mensurada, qualificada.

Nessa perspectiva, ao investigar como acontece as relações espontâneas entre ação e pensamento, Piaget irá afirmar que a escola precisa, além de colocar a criança em ação, na manipulação de materiais, levá-la a tomar consciência da ação, de não apenas escutar, mas, também de fazer e de falar. Nele encontra-se os princípios da “escola ativa”, ligada ao movimento da “Escola Nova” ou “Pedagogia Nova”, a partir do qual se generaliza a ideia da criança como um “ser ativo”, curioso, que manipula o mundo, daí o reforço da pedagogia centrada no interesse do aluno.

A partir de então, as “escolas novas” passam a ser consideradas como instituições formadoras do “cidadão como homem e o homem como cidadão”, abrindo-se para todos fazendo com que os cuidados dos governos se dirijam para elas indicando-as como lugar central da elaboração dos conhecimentos.

Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da psicologia, que vinham a firmando a radical ‘diversidade’ da psique infantil

em relação à adulta (a qual em geral era sempre assimilada), como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista (CAMBI, 1999, p. 514).

### Para os educadores dessas “escolas novas”

A infância deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança [...]; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais (CAMBI, 1999, p. 515).

O mundo contemporâneo se torna incapaz de gerar indivíduos. O sujeito em si já não existe, mas apenas o sujeito para si. Nele, o sujeito faz cada vez mais referências a si próprio e às suas necessidades/interesses, tendo por guia um novo modelo antropológico que tem como fim a felicidade, medida pelo consumo e à acumulação de experiências, de bens, de relações com os outros e com o mundo.

Nessa nova perspectiva, a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativa dando vida a um processo de socialização dessas práticas envolvendo o poder público sobretudo. A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação (CAMBI, 1999, p. 513).

No final do século XX, a aprendizagem da criança sustentada na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), reconhece a educação como direito de todas as crianças e amplia a concepção de aprendizagem para além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, que nos séculos anteriores era suficiente para garantir um lugar na sociedade, para focar nas necessidades básicas de aprendizagem para todos. Trata-se do reconhecimento de “[...] necessidades de aprendizagens diferentes, e isso exige conteúdos, métodos e modalidades de ensino e aprendizagem também diferentes” (TORRES, 2001, p. 21).

Todavia, conforme Ghiraldeli Jr. (1996), na atualidade a noção de infância se altera significativamente. A infância deixa de ser uma fase natural da vida humana e passa a ser mera consumidora. Não indivíduo, mas simulacro dele. Por isso mesmo

Uma pedagogia que deve pensar a educação de alguém que é apenas simulacro, só pode pensar em fazer da educação um treinamento. No limite, a educação é uma “habilitação”, isto é, o domínio de técnicas. Uma pedagogia que deve

pensar numa escola para alguém que é apenas consumidor – consumidor de técnicas -, só pode pensar em fazer da escola uma empresa. Nela a infância como fase natural desaparece, ou melhor, é substituída por um simulacro. A pedagogia como reflexão social que articula os meios e discute os fins da educação perde o sentido, pois a educação definida agora como treinamento e adestramento, não necessita de reflexão educacional (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 39).

### 3.2.7.2 A Aprendizagem do Educando-criança

Aprender vem do latim *apprehendere*, que significa “apoderar-se”, adquirir conhecimentos e habilidades. A aprendizagem que consiste em posse de algum conhecimento novo, precisa ser significativa e envolver a modificação do comportamento do indivíduo através de suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Como um fenômeno que faz parte da pedagogia, a aprendizagem escolar se distingue pelo caráter sistemático e intencional e pela organização de atividades que se inserem em um quadro de finalidades e se desencadeiam através de processos determinados pela instituição escolar que se dá através de um procedimento pelo qual as informações interagem com uma estrutura cognitiva de quem aprende. Por isso mesmo, o ambiente de sala de aula deve considerar a totalidade da pessoa.

Como já foi dito, na constituição e desenvolvimento do sujeito humano estão envolvidos uma multiplicidade de fatores internos e externos, numa dinâmica interativa com as pessoas, com os objetos e com os espaços. Considerar a criança na perspectiva de suas dimensões biológica, psíquica, social e cultural significa reconhecê-la como sujeito concreto que se constitui em um ambiente cujas práticas devem ser engendradas por meio das relações que se estabelecem segundo modelos e normas constituídas e articuladas entre as gerações passadas e a geração presente. Segundo a Unicef (2015).

Não basta pensar os processos de escolarização exclusivamente pelos dados estatísticos do acesso e permanência das crianças e adolescentes. Se assim fosse, a escola seria uma instituição que em nada teria a ver com os modos de vida, com as condições locais, com os saberes específicos da população na qual se inserem as crianças, adolescentes e jovens (UNICEF, 2015, p. 36).

Concordando com Brito que a aprendizagem e a formação da criança se tornam ainda mais complexas em vista da diversidade de contextos ambientais e culturais que envolvem interlocuções entre modos de vida e concepções de mundo. Diante disso, a apropriação e construção de conhecimentos pela criança não ocorrem de modo neutro, está imerso em uma teia de significações oriundas de espaços e campos diferentes. É

imerso numa cultura permeada por sentidos e significados que a criança constrói, bem como, as representações da realidade que a cerca, ao mesmo tempo em que desenvolve as estruturas cognitivas, afetivas, sensoriais e motoras.

É também nesse universo que a criança constrói o pensamento simbólico e as diferentes formas de manifestação da linguagem, sentimento de pertença, valores, atitudes, ações e interações a partir das suas percepções e compreensão da realidade. Mas, além perceber a realidade em que está inserida, a criança, tendo por suporte a imaginação, também desenvolve a sua capacidade de criação. O ato de aprender como uma característica individual humana depende tanto das condições biológicas, psicológicas e intelectivas, quanto das sociais e culturais. É como sujeito de vivências e de imaginação que o sujeito-criança se desenvolve e aprende.

Positivamente se caracteriza a aprendizagem como aquisição consciente, dinâmica e progressiva de novos padrões de comportamento, de novos modos de ver, perceber, sentir julgar, ser e agir. [...]. Enquanto houver alguma coisa que possa representar um valor para o homem, e que ainda não tenha adquirido, ele está em condições de aprender (SCHMITZ, 1984, p. 97).

A questão da aprendizagem apresenta múltiplas contradições onde estão presentes posições políticas, modos de intervenção e abordagens conceituais. Em contexto marcado pela diversidade, a sala de aula não pode ser apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos conceituais, mas, também um ambiente de relações humanas. Vários são os desafios, na sociedade atual, para garantir a aprendizagem e a formação do sujeito-criança.

A contemporaneidade exige uma educação diferenciada que articule teoria e prática, vivências sociais e culturais. Nessa perspectiva, o processo pedagógico deve ter como ponto de partida as necessidades dos educandos-criança e a sua realidade, porque de nada adianta ter um currículo idealizado de forma quase perfeito, se esses conhecimentos estão distantes da realidade da criança; de nada adianta concluir um programa curricular em um determinado período se os conhecimentos não foram aprendidos, realmente como deveriam.

Do que ficou dito é possível afirmar que, na atualidade, a aprendizagem do educando-criança deve ser o foco da educação e que, no Brasil, a educação integral

proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>23</sup> para os anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborada em conformidade com a legislação brasileira das últimas três décadas, a criança é colocada no processo das *aprendizagens essenciais*, como sujeito em desenvolvimento e ativo.

Nesse processo ela, a criança, precisa construir dez competências (conhecimentos) gerais que “[...] substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). Essas competências estão inter-relacionadas e devem ser desdobradas, para fins didáticos, em três etapas na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

O quadro abaixo apresenta as dez competências gerais, ou seja, os principais conhecimentos que os educandos-criança precisam adquirir na educação básica de acordo com o Currículo de Educação Municipal (CEM), estruturado tal qual à proposta da BNCC.

Quadro 4 - Competências gerais das áreas de conhecimento segundo a BNCC

COMPETÊNCIA	O QUE	PARA
CONHECIMENTO	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com/para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
PENSAMENTO CIENTÍFICO CRÍTICO	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
REPERTÓRIO CULTURAL	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.	Fluir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
COMUNICAÇÃO	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como, conhecimentos das linguagens artísticas,	Expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

<sup>23</sup> Ressalta-se que a proposta da BNCC está alinhada a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BNCC, 2017)

	matemática e científica.	
CULTURA DIGITAL	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).	Comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
ARGUMENTAÇÃO	Argumentar com base em fatos dados e informações confiáveis.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e consumo responsável e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
AUTOCONHECIMENTO E AUTOUIDADO	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.	Compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
EMPATIA E COOPERAÇÃO	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar-se e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação	Decidir com base em princípios éticos, democráticos inclusivos, sustentáveis e com solidariedade.

Fonte: CEM (2021, p. 188).

Além das competências gerais, tanto a BNCC quanto o CEM, estabelecem as competências específicas e as habilidades a serem adquiridas pelos educandos-criança, distribuídas por área de conhecimentos através dos componentes curriculares, conforme quadro abaixo.



Quadro 5 - Áreas do conhecimento articuladas as disciplinas: anos iniciais e anos finais

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
LINGUAGEM	LP – Língua Portuguesa
	EF – Educação Física
	AR - Arte
	LI – Língua Inglesa
MATEMÁTICA	MA – Matemática
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CI – Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS	HI – História
	GE – Geografia
ENSINO RELIGIOSO	ER – Ensino Religioso

Fonte: CEM (2021, p. 198).

Também atendendo aos pressupostos da BNCC, o CEM orienta para que as escolas levem em consideração os saberes e as necessidades dos alunos (leitura de mundo), e os contextos em que os mesmos estão inseridos. Para isso afirma ser

[...] necessário reconhecer que cada indivíduo é um sujeito ímpar, com características biopsicossociais, com seus diferentes tempos e a mais diversas vivências de aprendizagem. Para tanto é imperativo planejar adequadamente, respeitando as particularidades do local, propondo atividades que estimulem, instiguem a curiosidade dos estudantes sobre o mundo que os cerca. E assim, sejam valorizados, nesse processo os conhecimentos prévios desses sujeitos em desenvolvimento a partir da ação desse novo currículo (CEM, 2021, p. 25).

Na BNCC, a importância da criança como sujeito nuclear do processo de aprendizagem vai ao encontro da garantia do direito de aprendizagem com equidade determinada na Constituição e na LDB. Neste sentido, apesar da BNCC estabelecer uma base comum para o ensino-aprendizagem na educação básica, ela aponta para a necessidade de que as aprendizagens essenciais devam partir das vivências dos educandos-criança. Isto equivale a “[...] igualdade educacional sobre as singularidades” (BNCC, 2017, p. 15). Nessa perspectiva,

[...] a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover maior integração entre elas (BRASIL, 2017, p. 59).

Considerando a realidade amazônica, a aprendizagem e a formação da criança se tornam, segundo entendemos, ainda mais complexas tendo em vista a grande diversidade de contextos ambientais e culturais, envolvendo interlocuções entre modos de vida e concepções de populações tradicionais: indígenas, caboclos (barrancas e floresta), quilombolas, populações de fronteiras e urbanas. No contexto da região

amazônica, conhecer as condições objetivas, as formas de existência das crianças e adolescentes é condição *sine qua non* para pensar a educação escolar e o currículo.

Na relação ensino-aprendizagem os conteúdos escolares ganham sentido quando estão relacionado com a vida e o cotidiano dos educando-criança. Isso significa dizer que o sucesso da aprendizagem das crianças passa pela garantia das condições objetivas e subjetivas que caracterizam de modo plural a realidade escolar através de um currículo interdisciplinar que ressignifique os conteúdos disciplinares sob pena das orientações políticas e pedagógicas continuarem no nível de “dever ser”, ou seja, como um direito não realizado.

O Currículo Escolar Municipal (CEM-2021) divide em dois blocos pedagógicos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro bloco envolve o 1º, 2º e 3º anos; o segundo envolve o 4º e 5º ano. No caso da língua portuguesa, por exemplo, espera-se que ao final do 1º ano educando-criança seja capaz de, mesmo com dificuldades, ler e escrever palavras simples, bem como copiar e escrever (p. 315). No 2º ano, espera-se que o mesmo tenha domínio do conjunto de regras relacionadas a regularidade ortográfica das palavras, ler com autonomia textos sobre assuntos de seu conhecimento (p. 337). No 3º ano, as aprendizagens devem estar consolidadas, ou seja, o educando-criança deve estar alfabetizado. É no 3º ano que “[...] ele consolida os conhecimentos dos anos iniciais, conhecimento de todas as áreas do Componente Curricular” (p. 360).

O segundo bloco dos anos iniciais (4º e 5º anos), se caracteriza pela ampliação e complexificação dos conhecimentos. Isto significa que as aprendizagens anteriores devem estar consolidadas para que possam dar conta dos conteúdos postos pelo currículo. Conforme o Currículo Escolar Municipal (CEM), o educando criança deve possuir os seguintes perfis de entrada e de saída em cada série:

Quadro 6 - Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 1º ano

Perfil de entrada	Perfil de saída
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>respeitar e expressar</b> sentimentos e emoções;</li> <li>- <b>reconhecer a</b> importância das ações do cotidiano que contribuem para o cuidado de saúde e ambientes saudáveis;</li> <li>- <b>discriminar</b> os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música de forma individual e coletiva;</li> <li>- <b>coordenar</b> suas habilidades manuais;</li> <li>- expressar-se por meio da arte visual utilizando diferentes materiais</li> <li>- <b>relacionar-se</b> com o outro utilizando, gestos palavras brincadeiras, jogos imitações, observações e expressão corporal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>compreender</b> diferenças entre escrita e outras formas gráficas de representação;</li> <li>- <b>dominar</b> as convenções gráficas de representação (letras maiúsculas e minúsculas etc.);</li> <li>- <b>conhecer o</b> alfabeto;</li> <li>- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;</li> <li>- <b>dominar</b> as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>- <b>saber</b> decodificar palavras e textos escritos;</li> <li>- <b>saber</b> ler, reconhecendo globalmente as</li> </ul>

<p>-<b>argumentar e relatar</b> fatos oralmente, em sequencia temporal e causal, organizando a fala ao contexto em que é produzido;</p> <p>- <b>conhecer diferentes gêneros</b> e portadores textuais demonstrando compreensão da função social;</p> <p>-<b>identificar, nomear adequadamente</b> e comparar as propriedades do objeto, estabelecendo relações entre eles;</p> <p>-<b>interagir</b>;</p> <p>- <b>utilizar</b> vocabulário relativo as noções de grandeza e utilizar unidades de medidas;</p> <p>-<b>identificar e registrar</b> quantidades em diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc. )</p>	<p>palavras;</p> <p>- <b>ampliar</b> a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).</p>
--	--

Fonte: CEM/SEMED/2021 – adaptações feita pela autora (2022).

Quadro 7 - Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 2º ano

Perfil de entrada	Perfil de saída
<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;</li> <li>- dominar as convenções gráficas de representação (letras maiúsculas e minúsculas etc.);</li> <li>- conhecer o alfabeto;</li> <li>- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;</li> <li>- dominar as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>- Saber decodificar palavras e textos escritos;</li> <li>- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;</li> <li>- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);</li> <li>- dominar as convenções gráficas de representação (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);</li> <li>- conhecer o alfabeto;</li> <li>- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;</li> <li>- dominar as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>- Saber decodificar palavras e textos escritos;</li> <li>- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;</li> <li>- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).</li> </ul>

Fonte: Adaptado de CEM/SEMED (2021).

Quadro 8 - Perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 3º ano

Perfil de entrada	Perfil de saída
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>compreender</b> diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)</li> <li>- <b>dominar</b> as convenções gráficas de representação (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);</li> <li>- conhecer o alfabeto;</li> <li>- <b>compreender</b> a natureza alfabética do sistema de escrita;</li> <li>- <b>dominar</b> as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>- <b>Saber decodificar</b> palavras e textos escritos;</li> <li>- <b>Saber ler</b>, reconhecendo globalmente as palavras;</li> <li>- <b>ampliar</b> a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social e cotidiana e que circulam nas mídias;</li> <li>- ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas;</li> <li>- Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos;</li> <li>- identificar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético;</li> <li>- Discutir com respeito e sem preconceito as experiências pessoais e coletivas em dança</li> </ul>

	<p>vivenciada na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios;</p> <p>Descrever por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e da matriz indígena e africana explicando suas características, a importância do patrimônio histórico e a preservação de diferentes culturas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar a presença da língua inglesa na sociedade;</li> <li>- resolver e elaborar problemas de adição, subtração, multiplicação com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</li> </ul>
--	--

Fonte: CEM/SEMED/2021 – adaptações feita pela autora (2022).

Quadro 9- perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 4º ano

Perfil de entrada	Perfil de saída
Componente de língua portuguesa	O estudante deverá ser capaz de:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>utilizar</b> diferentes tipos de letras;</li> <li>- <b>dominar</b> as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro;</li> <li>- <b>conhecer e fazer uso</b> das grafias de palavras com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras;</li> <li>- <b>usar adequadamente</b> a concordância nominal e verbal;</li> <li>- <b>reconhecer</b> gêneros textuais em situação de uso;</li> <li>- <b>relacionar</b> fala e escrita tendo em vista, a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais;</li> <li>- <b>produzir</b> textos orais de diferentes gêneros; expressar-se de maneira interativa;</li> <li>- <b>localizar</b> informações explícitas de diferentes gêneros e temáticas;</li> <li>- <b>reescrever</b> e/ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimento de escritor;</li> <li>- <b>fazer</b> rascunhos;</li> <li>- <b>revisar</b> textos (próprio e de outros) coletivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>identificar</b> o tema do texto lido e as informações principais e secundárias do texto;</li> <li>- <b>realizar</b> inferências de informações implícitas no texto;</li> <li>- <b>reconhecer</b> os efeitos de sentido decorrente do uso das classes gramaticais no texto;</li> <li>- <b>identificar</b> as condições de produções do gênero trabalhado;</li> <li>- <b>reconhecer</b> o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos;</li> <li>- <b>compreender</b> o efeito de sentido proveniente do uso de elementos gráficos recursos gráficos e linguísticos no texto;</li> <li>- <b>identificar</b> os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional);</li> <li>- <b>estabelecer</b> relações existentes entre dois ou mais textos e reconhecer efeitos de sentido decorrente do tratamento estético do texto literário;</li> <li>- <b>ler com fluência</b>, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação;</li> <li>- <b>utilizar recursos</b> extralinguísticos em favor do discurso (gesto, expressões faciais etc.);</li> <li>- <b>respeitar</b> os turnos de fala, reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero;</li> <li>- <b>expressar suas ideias</b> com clareza, coerência e fluência.</li> </ul>

Fonte: CEM/SEMED/2021 – adaptações feita pela autora (2022).

Quadro 10 - perfil de entrada e saída que os estudantes devem ter adquirido no 5º ano

Perfil de entrada	Perfil de saída
Componente de língua portuguesa	O estudante deverá ser capaz de:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>identificar</b> o tema do texto lido, e as informações principais e secundárias do texto;</li> <li>- <b>localizar</b> informações explícitas no texto e realizar inferências de informações no texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>superar</b> conflitos em relação à compreensão e interpretação textual, utilizando recursos adequados;</li> <li>- <b>demonstrar</b> opiniões e saber argumentar;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>reconhecer</b> os efeitos de sentido decorrente do uso das classes gramaticais no texto;</li> <li>- <b>identificar</b> as condições de produções do gênero trabalhado;</li> <li>- <b>reconhecer</b> o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos, considerando as variantes linguísticas;</li> <li>- <b>compreender</b> o efeito de sentido proveniente do uso de elementos gráficos, recursos gráficos e linguísticos no texto;</li> <li>- <b>identificar</b> os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional);</li> <li>- <b>estabelecer</b> relações existentes entre dois ou mais textos;</li> <li>- <b>reconhecer</b> efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário;</li> <li>- <b>ler com fluência</b>, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação;</li> <li>- <b>utilizar recursos</b> extralinguísticos em favor do discurso, respeitar os turnos de fala, reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero;</li> <li>- <b>expressar</b> suas ideias com clareza, coerência e fluência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>saber revisar texto</b> de modo individual ou com ajuda;</li> <li>- <b>apresentar explicações</b>: usar da escrita para organizar apresentações orais; reconhecimento de textos literários;</li> <li>- <b>produzir textos</b> atendendo ao tema proposto e aos aspectos estruturais: elaborar e justificar respostas;</li> <li>- <b>conhecer</b> os principais gêneros textuais, inclusive os gêneros virtuais, saber seleciona-los e produzi-los de acordo com a finalidade;</li> <li>- <b>perceber</b> a condição polissêmica da palavra;</li> <li>- <b>entender</b> e aplicar a correspondência de fonema-grafema regulares e irregulares das palavras.</li> </ul>
--	---

Fonte: CEM/SEMED/2021 – adaptações feita pela autora (2022).

### 3.2.7.3 Avaliação da Aprendizagem

Significar é uma das principais características do ser humano. Ele busca arduamente e constantemente o significado das coisas, dos fatos da vida, uma razão de ser, um sentido para a existência. Entre as experiências significativas do ser humano está a emoção de saber que conseguiu apreender, que conseguiu ser, que conseguiu fazer, que conseguiu pensar, que conseguiu sentir. Por conta disso, a avaliação da aprendizagem deve ser vista não como um instrumento de classificação dos educandos-criança, mas como valorização das suas atividades; não para dizer o que o aluno não sabe, mas para verificar o que é preciso ser reforçado naquilo que foi pretensamente ensinado, para que a aprendizagem realmente aconteça. A avaliação deve partir de uma reflexão sobre a prática no dia a dia em sala de aula. Não podemos avaliar só para dar notas, mas sim para acompanhar e recuperar nossos alunos.

Do latim (a + valere), avaliar significa atribuir valor sobre algo ou sobre um processo. Conceito complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências, a avaliação se expressa de diferentes modos e através de distintos modelos. No âmbito pedagógico, a avaliação escolar é um processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos pelos educandos-criança em relação a metas educativas

estabelecidas previamente, sustentada pela lógica da mensuração, da medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação da aprendizagem ou do desempenho escolar exige do educador um compromisso com o desenvolvimento do educando. Ela normalmente acontece quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidades ou atitudes; refere-se à análise de desempenho após uma situação de aprendizagem e quase sempre é realizada através de provas escritas ou orais, testes, participação nas aulas etc.

Parece certo que ninguém discorda da necessidade da avaliação. O que se discute é o modo pelo qual ela é utilizada. Como “[...] processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno” (SANT’ANNA, 2011, p. 29), a “[...] avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento e em que medida estas mudanças ocorrem” (SANT’ANNA, 2011, p. 29). Nesta perspectiva, ela é indispensável para a verificação da extensão das aprendizagens, ou seja, verificar em que dimensão cada indivíduo atingiu o objetivo estabelecido quando do planejamento do ensino, isto é, como o educando usa as informações ou conhecimentos repassados pelo professor, nas diversas situações de sua vida escolar e no meio social.

Todavia, a função da avaliação vai depender sempre dos objetivos traçados pelo sistema de ensino e pelas escolas: se visa o treinamento ou a emancipação do aluno.

Se a educação tem como foco apenas os empregos, a funcionalização para os postos de trabalho, o fortalecimento da indústria, o desenvolvimento material através da modernização tecnológica, então a sua avaliação vai privilegiar eficiência, eficácia, competência técnica, competitividade, produtividade, utilidade, êxito individual e valores dessa ordem. Sendo assim, a avaliação deve se interessar sobretudo pela quantificação e a comparação objetiva dos resultados tendendo, provavelmente, ao uso de instrumentos de medida e ao exercício do controle (MOROSINI, 2003, p. 387).

Se, diferente disso, priorizar os valores fundamentais e duradouros da formação humana, tais como os de justiça social, cidadania, democracia, independência intelectual, liberdade, igualdade, respeito à alteridade, ela supera a visão de educação como aquisição de informação, medidas por provas e exames, para inserir na avaliação um forte componente ético-social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos e buscar a sua emancipação.

A partir desse entendimento não é possível, ainda de acordo com a Morosini (2003), falar de avaliação, mas sim de avaliações, plurais mas, não aleatórias e descomprometidas, porém confiáveis e justas, tanto técnica como eticamente e, com isso, cumpram os requisitos de equidade e colaborem para a justiça social e não para as desigualdades e a exclusão. É de fundamental importância que a avaliação seja feita não como um instrumento de classificação, mas como um instrumento de valorização das atividades do educando.

Conforme Perrenoud a avaliação da aprendizagem pode ser empreendida em três dimensões: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica serve para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e, com isso, identificar prioridades de aprendizagem, assim como, orientar o planejamento das ações que possam apoiar o desenvolvimento dos educandos em direção às expectativas de aprendizagens estabelecidas. A avaliação formativa é contínua e processual e deve ser realizada ao longo das aulas com objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem, favorecer o acompanhamento dos estudantes no alcance das aprendizagens esperadas e possibilitar ao professor ajustes e correções no processo, quando necessário.

Diferente da avaliação formativa, a avaliação somativa é realizada ao fim de uma etapa educacional: ano, semestre, bimestre, ciclo etc. O seu foco é a mensuração do resultado da aprendizagem nos domínios estabelecidos para serem aprendidos em dado período, de um ou vários períodos de ensino, através de uma sequência somatória. Nesse sentido os resultados servem, apenas, para verificar, classificar e informar resultados.

Conforme Perrenoud (2000, p. 51), a função do professor no papel de avaliador não deve ser a avaliação somatória, elaborar e corrigir provas, atribuir notas e separar os estudantes segundo rótulos classificatórios, de modo que as ações sejam desenvolvidas mais tarde. Sua função é realizar avaliações formativas, inseridas na relação diária entre ele e seus alunos com o objetivo de auxiliar cada um a aprender e não a prestar contas a terceiros. Na avaliação formativa, o professor analisa o trabalho do estudante a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções no momento oportuno.

O professor (avaliador), como educador profissional é a pessoa que mais de perto encarna e vivifica os objetivos da educação e da aprendizagem porque está em contato direto e imediato com os alunos e, com isso, tem melhor condição de efetivar e pôr em

prática os valores e os objetivos que a escola propõe para eles, sem deixar de levar em consideração as características, aspirações, necessidades, carências e possibilidades próprias dos alunos. Para isso o professor deverá utilizar instrumentos de avaliação onde a interação entre o aluno e o objeto da aprendizagem se constitua como vínculo ativo e reforçador de vivências experienciais.

Neste caso, a

[...] avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretendia atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, ou estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (SANT'ANNA, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, o professor precisa enxergar o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante e não pode cobrar do aluno coisas que o mesmo desconhece.

A avaliação deve ser realizada através de processo e não através de testes e medidas, com resultado expresso em julgamento, descrição de opinião. A ênfase deve ser na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas e habilidades. O que inclui não apenas o conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, ideias, hábitos, modos de pensar e agir, bem como adaptação social. Na avaliação deve-se procurar

[...] identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. Avaliar é conscientizar a ação educativa (SANT'ANNA, 2011, p. 31).

No entanto, nem sempre esse processo ocorre de modo satisfatório visto que ainda insistimos em avaliar através de exercícios, de provas, de resultados numéricos que correspondem as exigências curriculares, sem levar em consideração o grau de dificuldade e a compatibilidade destes elementos com o desenvolvimento mental do educando. Mas deste modo “[...]”

Quase sempre, segundo Sacristán (2000, p. 311), a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefa nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdo ou planejando atividades. Nesse modelo, a avaliação afeta a dinâmica do trabalho escolar, as relações humanas e o próprio processo de ensino-aprendizagem.



Conforme está posto no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o professor, o sujeito que ensina, como responsável pela organização das estratégias de ensino, da seleção dos conteúdos de aprendizagem é o principal responsável pela avaliação dos educandos.

O professor precisa conduzir estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos. Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla (MEC/PNAIC, 2012, p. 12).

Em 2014, a SEMED implantou na rede municipal de educação, a Avaliação do Desempenho do Estudante-ADE. Ela se caracteriza como uma forma de

[...] avaliação em larga escala, que atende ao macro (rede) e micro (escola) sistemas simultaneamente, tendo para a rede o objetivo de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional, e para a escola o objetivo de fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes, proporcionando à equipe escolar a partir de seus dados/resultados diagnosticar, analisar/refletir, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em face dos objetivos esperados – competências e habilidades – presentes nos testes, auxiliando em suas ações/interações pedagógicas (ADE, 2014, p. 1).

Segundo afirma o referido instrumento, a metodologia utilizada na elaboração dos itens (múltipla escolha) que compõem a ADE é sustentada, desde 2014/2015 na Taxonomia de Bloom. Atualmente, segundo afirma a SEMED, a ADE e o SEDAM foram atualizados para incorporar os ditames do Currículo Escolar Municipal (2021) e os da BNCC (2017). O Sistema de Avaliação da SEMED foi criado em 2015 através do Decreto nº 3113, DE 15 DE JUNHO DE 2015, e determina:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus - SADEM, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que providenciará sua efetiva implementação.

Art. 2º O SADEM compreende os seguintes processos avaliativos educacionais e suas especificidades:

[...]

IV - Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE, entendida como processo de monitoramento e acompanhamento sistemático dos resultados do rendimento escolar dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental resultantes dos processos e práticas de ensino e aprendizagem.

[...]

VI - Os processos avaliativos supramencionados desdobram-se nos seguintes instrumentos de verificação:

[...]

d) ADE: será aplicada bimestralmente para os estudantes matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e semestralmente para os estudantes matriculados no 1º ano, Projeto Itinerante e Educação de Jovens e Adultos.

### Sua construção está

Subsidiada pela Teoria Clássica de Testes – TCT, cujo princípio básico é que, quanto mais acertos, maior será o domínio dos estudantes, isto significa que o todo é o mais importante, pois, privilegia a quantidade de acertos, o escore total, categorizados por etapa/ano/modalidade de ensino, apresentando resultados em nível geral (rede), por Divisão Distrital Zonal, por escola, turma e estudantes (MANAUS, 2014, s.p.).

Nas orientações para as organizações curriculares trazidas pela BNCC, a avaliação escolar tem como finalidade promover uma análise global e integral dos educandos: seja criança, jovem ou adulto, com vistas a uma educação integral. Para isso recomenda que as avaliações levem em conta o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais para a vida no mundo atual. Nessa perspectiva, é fundamental que as avaliações sejam capazes de verificar as aprendizagens que envolvem dimensões mais complexas do processo cognitivo como: pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e de convivência social etc.

O Currículo Educacional Municipal (CEM/SEMED/2021), seguindo quase que textualmente a BNCC, afirma ser

Necessário que o professor tenha clareza do significado da avaliação na formação de cada criança, jovem ou adulto, que adentra a instituição escolar e tenha presentes os múltiplos olhares para a diversidade de uma sala de aula e assegure a todos os estudantes a singularidade de cada um presente naquele espaço. Medir e julgar deve ceder espaço ao comparar, analisar, refletir ajustar, decidir, fazendo da avaliação um auxílio na tomada de decisões em relações as ações que precisará desenvolver. [...] A avaliação deve favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes na multidimensionalidade: intelectual, física, emocional, social e cultural. Sua ação pedagógica deve possibilitar a apropriação do conhecimento com atividades viáveis e que estimulem a aprendizagem. O professor deve utilizar-se das mais variadas formas de avaliar em sala de aula (CEM, 2021, p. 201).

O referido documento apresenta, utilizando-se da perspectiva de Perrenoud, três tipos de avaliação com funções específicas no processo avaliativo: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa (CEM, 2021, p. 201), mas na prática, isto não estava acontecendo até abril de 2022.

Quadro 11- Tipos de avaliação do Currículo Escolar Municipal

Modalidade	Função	Proposito	Época
Avaliação Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.	Início do ano ou semestre letivo, início de uma unidade de ensino.
Avaliação Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos foram alcançados. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.	Durante o ano letivo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
Avaliação Somativa	Classificar	Classificar os resultados das aprendizagens alcançados pelos estudantes, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final dos anos, semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: CEM/SEMED (2021, p. 202).

### Ainda de acordo com o documento

A avaliação é uma estratégia indispensável no monitoramento da coleta de dados, pois permite influenciar a qualidade e a eficiência do sistema educacional, evitando que se façam investimentos públicos de maneira intuitiva, desarticulada e insuficiente para atender as necessidades da educação, aperfeiçoando assim a qualidade do ensino e da aprendizagem, e da gestão institucional. Diante disso, a Semed /Manaus, por meio do Decreto de número 3.113 criou o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus – SADEM, com a função de integrar todas as avaliações em larga escala direcionadas à rede pública municipal de ensino de Manaus, objetivando diagnosticar os ambientes e processos da qualidade na educação infantil, analisar os resultados de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e dos servidores pertencentes a rede, para acompanhar os processos de melhoria e planejar ações futuras a partir dos resultados obtidos (CEM, 2021, p. 203).

Apesar de todas as orientações teóricas, tanto da BNCC, quanto do CEM, do SADEM e da ADE, as avaliações nacionais, assim como os sujeitos da pesquisa, demonstram as dificuldades das escolas e dos professores em realizar o processo ensino e aprendizagem e as avaliações conforme as orientações da BNCC. Por conta disso os educandos-criança estão concluindo essa etapa de ensino com lacunas e defasagens significativas conforme está demonstrado nos resultados das avaliações de desempenho do estudante<sup>24</sup>, realizado pelo SAEB a cada dois anos e, também pela pesquisa que embasa essa Tese.

A função desse capítulo é demonstrar que ensino e aprendizagem constituem uma unidade dialética onde o ensinar

[...] existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e

<sup>24</sup> Essa avaliação do desempenho é aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – SAEB.

conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações, não apenas de ensino, mas também de avaliação (PIMENTA, 2002, p. 208).

Demonstrar, também, a importância da avaliação no sistema escolar, porque é a partir dela que o professor e a escola devem verificar se os objetivos do ensino e do sistema foram realmente alcançados na prática. Demonstrar, ainda, a importância da inter-relação no processo educativo formal, entre o currículo, o professor, o aluno e a avaliação da aprendizagem. Também mostrar que nessa relação, a avaliação precisa ser realizada pelo professor (em função de sua maior proximidade com o aluno), a partir de critérios compatíveis com a realidade de cada escola, tendo em vista que a finalidade da avaliação não é cumprir formalidades legais, mas verificar o aprendizado do aluno onde o professor que ensina, ensina, em função de um currículo; o aluno que aprende, aprende sob a orientação de um currículo e a avaliação do seu aprendizado também é feita em função dos conteúdos apresentados no currículo através do professor.

#### 4 DESCREVENDO E INTERPRETANDO OS DADOS

*Na construção do conhecimento, as doações dos objetos, doações compreensíveis por si mesmas para o pensar natural, tornam-se um enigma. Na percepção, no entanto, a coisa percebida é dada imediatamente. A coisa em frente aos meus olhos percipientes, eu a vejo, eu a pego.*

*Husserl*

A construção deste capítulo está sustentada nos princípios da fenomenologia que orienta a construção do conhecimento a partir da apreensão e do desvelamento das coisas e dos fatos, tendo em vista as percepções vivenciadas pelos sujeitos na realidade. Procura compreender as percepções dos sujeitos que vivenciavam e experimentam a implementação do novo Currículo Municipal de Educação a partir dos requerimentos da BNCC, assim como verificar como eles se inserem nas práticas docentes do processo ensino-aprendizagem, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola situada na Zona Norte de Manaus, em contexto de vulnerabilidade social, tendo em vista, a questão do Direito de Aprendizagem.

Para compreender a realidade da escola pesquisada, nos valem dos elementos contidos nas entrevistas e nas observações realizadas em diferentes etapas, na escola Professora Sara Barroso, em três momentos distintos: No primeiro, em 2018, a pesquisa

foi desenvolvida em conjunto com uma equipe do CEFORT, da qual fizemos parte, e teve por objetivo “[...] identificar a situação da alfabetização na Rede Municipal de Manaus/AM – Semed” (BRITO; REBELO; TEIXEIRA, 2021, p. 46), envolvendo cinco (05) escolas consideradas vulneráveis pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). Nessa etapa da pesquisa, buscou-se

Entender o contexto no qual se situam as escolas selecionadas, assim como mapear os problemas constituídos pelos condicionamentos socioeconômicos, a dificuldade de acesso aos bens culturais, e, ainda, as condições desfavoráveis dos familiares ou dos responsáveis pelo acompanhamento, cuidado e educação das crianças envolvidas naquele processo educativo (BRITO; REBELO; TEIXEIRA, 2021, p. 47).

Os resultados alcançados, naquele momento, adquiridos através de análises e reflexões sobre as falas dos sujeitos, ancoradas na legislação e em teóricos, já estão apresentados na parte empírica e apontam uma série de problemas: na gestão dos resultados da avaliação da aprendizagem entre os órgãos e as pessoas responsáveis pelo acompanhamento no processo educativo; na rotatividade de professores; na ausência de formação específica para o planejamento e desenvolvimento do currículo; na falta de articulação com a comunidade, dificultando a utilização de uso de espaços públicos, projetos sociais educacionais esportivos e culturais; na questão da violência doméstica, crianças em situação de abandono e vulnerabilidade (RELATÓRIO CEFORT, 2019). Sendo importante frisar que a época, o Amazonas estava entre os cinco estados mais atrasados na implementação da BNCC.

O segundo período, agora realizado individualmente, ocorreu em 2019 e teve como campo, apenas a escola Professora Sara Barroso, uma das cinco escolas objeto desta pesquisa. Após receber a autorização da Direção da escola à realização da pesquisa, procuramos na convivência do chão da escola, das entrevistas e da observação, apreender e compreender quais as condições da escola para a efetivação das orientações da BNCC para o processo de ensino que garantisse a aprendizagem das crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social. Naquele momento, como já foi explicitado na metodologia, foram entrevistados nove professores, a pedagoga e a gestora da escola. O período foi interrompido em função da pandemia do COVID-19 e a consequente suspensão das atividades escolares.

O terceiro período foi possibilitado pelo retorno das atividades escolares no início de 2022. Naquele momento retornamos à escola para dar continuidade à pesquisa

a fim de obter novos dados e consolidar os já obtidos em 2019, desta feita levando em consideração não apenas as diretrizes da BNCC, como também, o currículo municipal, normatizado pela Resolução nº. 0179/CME/2020 que, em seu Art. 2º, dispõe:

O Currículo Escolar Municipal SEMED/Manaus para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, será implementado a partir do ano de 2021 e passa a constituir-se no documento básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades de ensino da rede pública municipal.

Conforme a Resolução, o currículo escolar da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino deve ser obrigatoriamente organizado e implementado a partir das orientações por ela proposta. Tal orientação, sustentada na BNCC, exige mudanças nas formas de organização do trabalho escolar e pedagógico para favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, o que aponta para a necessidade de repensar os processos educativos e a elaboração do currículo articulados desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a “[...] progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 56-58).

Ainda, conforme orienta a BNCC (2017, p. 58), nos Anos Iniciais a “[...] progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças”. Ou seja, a garantia da aprendizagem irá depender de como a escola concebe, elabora e desenvolve o currículo, de como utiliza os espaços escolares para possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias, especialmente para a leitura e a escrita.

As análises dos dados a seguir empreendidas na quinta e última etapa do processo metodológico utilizado, ou seja, a análise qualitativa, é o resultado de vários movimentos de “voltar às coisas mesmas” a fim de identificar os elementos comuns e os particulares nas falas dos sujeitos e nas observações, visando apreender os elementos significativos das vivências de cada um, como possibilitadoras de respostas que levasse a compreensão do problema.

Para tanto, seguimos as quatro etapas das “Unidades de Significados” proposta por Martins e Bicudo (1989): leitura empática e aproximação com o lugar e os sujeitos da pesquisa; realização de novas leituras para a composição das unidades de significado e a identificação dos elementos que apontem mudanças no que fora experienciado; identificação das unidades de significados a partir dos dados obtidos na fase anterior, ou

seja, o destaque dos enunciados de sentido, e outras expressões do vivido; e por último a realização da síntese das unidades de significado para comparar as sínteses de cada entrevista e das observações, num movimento constante de volta às apreensões recolhidas, em busca do seu sentido na realidade pesquisada e vivenciada.

Partindo de tais orientações, os dados apreendidos em 2019 e 2022 foram organizados e analisados tendo em vista quatro unidades de significado, retiradas das percepções descritas pelos sujeitos participantes e das observações da pesquisadora: 1) Formação para o desenvolvimento do ensino com base na BNCC; 2) Planejamento e desenvolvimento curricular; 3) O educando criança e vulnerabilidade; 4) Ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais.

#### 4.1 UNIDADE DE SIGNIFICADO 1 - FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COM BASE NA BNCC

A BNCC traz em seu bojo proposta de mudanças para a educação brasileira no tocante à gestão do sistema educacional; a elaboração do currículo; a organização dos processos pedagógicos escolares; o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem e a capacitação/formação continuada dos professores. Essas propostas de mudanças representam um grande desafio para as Redes de Ensino e para as Escolas, pois requerem a criação de um sistema articulado de informação entre a SEMED e as Instituições escolares que favoreça o diálogo e o acompanhamento das ações que envolvem ações interventivas para o resultado positivo nas aprendizagens. Nesta unidade de significado, interessa-nos verificar, a partir das falas dos profissionais da escola, se ocorreu ou se está ocorrendo uma formação continuada que habilite os professores, especialmente, os professores dos Anos Iniciais, para promover um ensino que se coadune com as orientações da BNCC.

Os nove professores que participaram da pesquisa, em 2019, atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que corresponde ao bloco pedagógico do 1º, 2º, e 3º ano. Quanto à questão da formação recebida, vejamos o que dizem:

*Não recebi nenhuma formação! Sabemos que há uma mobilização na Secretaria para a elaboração do currículo, mas aqui na escola não recebemos nenhuma formação [...] e nem orientações para o uso do livro com base no documento – BNCC [...]. Recebemos orientações da Gide/Semed para o trabalho a partir do checklist. (Professora 1 - entrevista realizada em 26/11/2019).*

*Não participei de nenhuma formação. Só tivemos orientações rápidas pra trabalhar com o checklist que tem conteúdo da BNCC. [...] A BNCC não mudou muita coisa, mas é possível trabalhar as competências emocionais [...]. Teve uma formação que foi destinada ao bloco pedagógico (1º ao 3º ano), para a aplicação das provas do SAEB. Na verdade, foi uma orientação para adiantar o conteúdo do 4º bimestre para realizar a prova Brasil. (Professora 3 - entrevista realizada em 12 e 13/11/2019).*

*Não recebemos orientação nem formação sobre a BNCC e nem sobre o Currículo Educacional Municipal e nem para o uso do livro didático com base na BNCC [...]. Toda orientação da proposta curricular vem da Semed. [...] Quando a Semed faz formação não pode ser aplicada em sala de aula porque a realidade das crianças é muito diferente, pois elas são carentes de tudo e isso não é considerado nas formações. Mas, a orientação é para trabalhar de modo mais lúdico e fazer o registro de tudo porque a Secretaria exige evidências. [...] (Professora 5 - entrevista realizada em 07/11/2019).*

*As formações da Secretaria, nem sempre repercutem na sala de aula. [...] E as dinâmicas é o professor da escola quem faz. “A gente acaba fazendo a formação”. No mês de agosto tivemos um curso de formação do “desenvolvimento de leitura com a base na escrita da Emília Ferreira”, oferecida pelo Centro de Formação da SEMED, foi uma formação muito boa, principalmente para mim que nunca alfabetizei. [...] Porque tem muito a ver com a nossa prática de sala de aula. Na escola tem uma coisa diferente dos outros setores da secretaria, nós não temos tempo para estudar e analisar. Sem esse apoio pedagógico de dividir os problemas e buscar as soluções não tem. [...] Eu por exemplo, não tenho experiência, é meu primeiro ano, mas, como filósofa, tento trabalhar com obras de arte porque sei que é importante para formação estética das crianças, como também desenvolver a escrita e a leitura. Mas, eu tenho gasto com tinta de impressora para imprimir essas obras que você tá vendo. Entende! Quanto a BNCC e o uso dos livros didáticos não houve nenhuma formação e nem orientação sobre o novo currículo. Até agora... (Professora 6 - entrevista realizada em 06/11/2019).*

As falas das professoras são enfáticas ao afirmar não terem participado de formação para atuarem de acordo com as orientações da BNCC. Apenas receberam orientações para trabalharem com os conteúdos curriculares a partir do formulário denominado de *checklist* organizado pela Semed, com os conteúdos já alinhados à BNCC. O *checklist* a que se referem é um planejamento com os conteúdos já prontos a serem



ministrados durante o bimestre, elaborado pelos assessores pedagógicos das DDZs, juntamente com os assessores da GIDE, para serem seguidos pelos professores nas salas de aula.

*Não tivemos formação sobre a BNCC! A formação que a Semed realiza não pode ser aplicada em sala de aula. [...] A realidade das crianças é muito diferente. Pois são carentes de tudo. (Professora 7-entrevista realizada em 29/10/2019).*

*Não participei de nenhuma formação. Só tivemos orientações rápidas pra trabalhar com o checklist que tem conteúdo da BNCC. [...] A BNCC não mudou muita coisa, mas é possível trabalhar as competências emocionais com os alunos” [...]. Eles são muito carentes e precisam de um professor acolhedor que entenda a sua condição, mas não necessariamente, o professor deve ter que ficar fazendo carinho. [...] (Profa. 9 - entrevista realizada em 25/11/2019).*

*Recebi informação em outra escola. Compreendo que a BNCC orienta para trabalhar no concreto com as crianças. Na verdade, a BNCC não traz muita novidade porque muitas orientações já estão em outros documentos que existem. [...] Mas, uma formação, formação mesmo para a gente trabalhar em sala de aula, essa ainda não tivemos. Eu acho que a secretaria ainda está se organizando. (Profa 2- entrevista realizada em 22/10/2019).*

*No geral as formações são mais para trabalhar temas que pouco conseguimos colocar em prática em sala de aula porque tem coisas que são muito específicas da escola e da nossa sala de aula. Por exemplo, a minha turma não é igual da outra colega professora porque os alunos dela são diferentes e eles também têm a sua singularidade, mesmo sendo da mesma escola. [...] para atingirmos o aluno precisamos partir do que eles sabem do concreto deles e não do que a secretaria pede para cumprir no check list [...], se nós formos cumprir tudo que a secretaria pede eles não aprendem nem o básico; eles vão ter mais dificuldades e acabam desistindo da escola [...] porque veja bem... se ele não consegue aprender, de que adianta vir para escola? Só sabe mesmo quem está em sala de aula.*

Conforme pode ser verificado nas falas dos sete professores, até aquele momento da pesquisa, eles ainda não tinham recebido nenhuma formação visando a implementação do Currículo com base na BNCC. Dizem terem recebido informações e não formação, em outras escolas. Ressaltam que o *checklist* utilizado estava focado, segundo a secretaria da escola, nas orientações para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Em consonância com as falas das professoras, a Diretora afirma: *Nós tivemos algumas reuniões, mas ainda não foi feita nenhuma formação.* O que foi confirmado pela Coordenadora Pedagógica ao dizer que: *Ainda não houve formação [...] as orientações são para o cumprimento das tarefas que já vem divididas e destinadas a cada profissional.* As minhas observações e vivências no chão da escola<sup>25</sup>, tanto nas salas de aulas, quanto nos demais espaços, não havia nenhuma evidência da observância das orientações da BNCC, a não ser a matriz do *checklist*.

Em 2022, na continuidade da pesquisa e consolidação dos dados, encontramos algumas mudanças na equipe da escola: novo coordenador pedagógico e alguns novos professores. Das professoras entrevistadas em 2019, apenas duas permaneceram. Conforme informado, em 2021, os professores dos Anos Iniciais participaram de uma formação que teve como objetivo orientá-los para o planejamento das atividades educativas alinhadas com a BNCC.

*Nós recebemos uma formação via EaD, em 2021, mas foi muito superficial. Não foi específica da Secretaria e sim da escola, focando o conteúdo curricular de acordo com a realidade do aluno, o que foi muito importante, mas a falta de tempo para organizar e planejar as nossas ações, complica tudo porque a prioridade é o cumprimento do conteúdo. Precisamos de mais formação nessa perspectiva do currículo, mas também tempo para a escola adequar o seu planejamento voltado para a realidade das crianças. (Profa.10 - entrevista concedida em 03/03/2022).*

*[...] A escola ainda está procurando se adequar ao novo currículo. Seria muito importante uma formação que atendesse a nossa necessidade de ensino com essas crianças com dificuldades que piorou após a pandemia. Muitas vezes ficamos sem saber o que fazer diante da necessidade das crianças se a maioria não sabe formar uma palavra. [...] Como dar conta do que a Semed pede no check list? Vejo que o planejamento seria muito importante e um bom momento de falar das nossas dificuldades com outros professores. Quem sabe a minha dificuldade é do colega também. Eu acho que aqui que todos estão com as mesmas dificuldades com relação ao colocar em prática o novo currículo. (Profa. 11/4º ano – em 14/03/2022).*

---

25 Vivenciei o cotidiano da escola por um período de 2 meses e meio (outubro, novembro e a metade do mês de dezembro de 2019). Nesse período, na maioria das vezes participava desde a entrada dos alunos na parte da manhã e a sua saída no final da tarde. Participei intensamente das atividades em sala de aula, e em atividades pedagógicas programadas pela escola. Ao retornar a escola em 2022 vivenciei por quase dois meses emergir no cotidiano visando experienciar as vivências compartilhados nas diferentes atividades individuais pelo coletivo de professores, do coordenador pedagógico e da diretora da escola, bem como a busca de sentidos para compreender o modo de como se organiza, se articula e orienta as atividades pedagógicas.

*Eu não recebi nenhuma formação. Às vezes tem formação, mas apenas para alguns professores dos Anos Iniciais, mas para os Anos Finais (5º ano), eles não se dão esse trabalho [...]. Eles não têm esse trabalho de dizer o que a BNCC indica para você. Como desenvolver essas habilidades. [...] O que vocês estão fazendo para desenvolver essas habilidades? Qual o processo? Eles não têm essa preocupação, quais as dificuldades? Quando há formação é voltada para os professores do bloco – 1º ao 3º ano, porque é a prioridade, mas nem sempre a formação condiz com a necessidade. [...] Mas tem muita criança que chega no 3º ano sem saber ler e escrever e não se questiona o porquê! Ai, muitos deles são inseridos nos projetos para sanar essas dificuldades. (Profa. 04, entrevista concedida em 08 e 10/03/2022).*

*[...] A Semed não está preocupada com a qualidade da aprendizagem. Ela manda tudo para escola já pronto. Os conteúdos vêm mastigados só para serem repassados para os alunos. Para que se preocupar com formação pra professor? No máximo vamos ter algumas oficinas, mas confesso que pouco contribui. Formação mesmo sobre o documento não tivemos. [...] Para não deixar as crianças mais atrasadas vamos fazendo o nosso trabalho como dá. Eu particularmente sou bem exigente com meus alunos. Alguns colegas dizem que sou severa, mas veja você!?! A minha turma tá lotada e a maioria sem ler como você pode ver [...] Alguns colegas e, ate mesmo alguns alunos me acham chata, mas no final eles reconhecem, porque aprendem [...] (Profa. 12/4º ano – entrevista em 16/03/2022).*

*A SEMED, já tem uma programação de formação, mas ainda é superficial. [...] a primeira formação que tivemos agora foi sobre o tema 'alfabetização por onde começar na perspectiva do currículo escolar municipal?'. A formação foi online. [...] A Secretaria mandou um cronograma de formação (anexo) para o primeiro ciclo de alfabetização até julho com várias temáticas. Esperamos que essas formações ajudem a gente em sala de aula. (Profa. 02 – em 30/03/2022).*

No geral, as falas das professoras nos mostram a pouca importância dada a formação por parte da Secretaria. Criar mecanismos, *check list*, para “facilitar” o trabalho docente, não é a melhor maneira de contribuir com a prática do professor, pois além de condicionar a sua ação, a reduz a um fazer técnico, sem reflexão, e a separação entre a teoria e prática. Do ponto de vista prático, autores como Tardiff; Lessard; Lahaye (1991), defendem que é no e com o exercício da prática com os outros, especialmente com os alunos que o professor se constrói em seu *dever ser* profissional, num contínuo de relações humanas no “chão da escola”, focando o educando criança como o outro em

processo de aprendizagem. Além disso, salientam que é na prática que os saberes ganham sentidos e significados, uma vez que possibilitam o retorno às experiências vividas positivas ou negativas.

A fala da diretora reconhece a necessidade de formação:

*Estamos atualmente amparados pelo currículo Municipal, aprovado no final de 2021. O Referencial curricular da secretaria está disponível no drive da escola. Nós recebemos a formação da secretaria, mas pedimos uma oficina específica para os professores da Sara Barroso (Diretora – 2022).*

Também o coordenador pedagógico, entende ser necessário uma formação para o conhecimento da BNCC. Vejamos o que diz,

*Eu considero que a equipe de escola ainda está aquém do domínio dessas ferramentas da BNCC. Os professores tiveram algumas formações, mas muito superficial, e nem todos participaram. [...] Eu penso que o professor na sala de aula, nós mesmos, não dominamos com eficiência e eficácia essa ferramenta. Nós precisamos dominar bem para poder atuar. Então eu penso assim: houve um esforço da Secretaria em fazer as algumas **formações online**, mas ainda foram insuficientes para que, realmente, o professor possa trabalhar em sala de aula já direcionado pela BNCC. [...] A escola precisa de mais formação. A própria Secretaria ainda está se instrumentalizando para isso. Ainda não domina 100%, se você conversar com um assessor (refere-se ao assessor da DDZ), ele dá umas pinceladas, mas a gente percebe uma insegurança e superficialidade dos conhecimentos. Ou seja, partindo de uma perspectiva mais do concreto é importante uma formação para professores da 1ª fase (1º ao 3º ano) e que se construa até instrumentos, porque não dá para garantir numa formação a distância [...]. Porque nós estamos com um público que precisa de construção de instrumentos focado para esse público [...]. Então eu acho que há uma defasagem hoje muito grande tanto na formação inicial e mais ainda na formação continuada. (Coordenador Pedagógico - entrevista concedida em 7 e 8/3/2022).*

As falas da Diretora e do Coordenador Pedagógico ratificam as percepções dos professores. O Coordenador demonstra preocupações várias com a implementação das orientações da BNCC e, conseqüentemente, o cumprimento do Currículo Escolar e a garantia da aprendizagem. Entende que os professores ainda não estão preparados para

colocar em prática tais orientações; que as formações e orientações da Secretaria ainda são insuficientes para a educação de crianças em situação de vulnerabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) em seu artigo 62, inciso primeiro, estabelece que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (MEC, 2022, p. 25). Também salienta em seu Art. 13, que “A Formação Continuada em Serviço” deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (MEC, 2022, p.25).

Com base nesse artigo é possível afirmar que a formação continuada não pode ser uma relação unilateral, mas uma formação que tem o diálogo e as trocas de experiências como fio condutor para as aprendizagens entre os professores e equipe escolar visando a reflexão da ação dos sujeitos envolvidos pela situação de aprendizagem. Com as inovações pedagógicas indicadas pela BNCC, há necessidades de adequar a formação continuada para o novo currículo, o que requer para a sua execução um planejamento de ações contínuas construídas no dia a dia da escola, “[...] devendo acontecer não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também, nas reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, 2018, p. 38).

Essa determinação está ancorada na Resolução 02/2017/CNE que, em seu Art. 17, afirma:

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.

Em conformidade com a Resolução 02, no que tange a formação continuada dos professores, a Resolução Municipal nº 0179/CME/2020, aprovada em 3/12/2020, estabelece em seu Art. 4º, Parágrafo Único que: “[...] o suporte técnico e material compreende: [...] formação continuada para gestores, equipes técnicas e professores das Unidades de Ensino [...]”. Na Resolução 02/2017 a formação já estava prevista. Em 2018, um ano após a publicação da BNCC foi lançado o Guia de Implementação da Base

contendo sete dimensões<sup>26</sup>. Nela a formação continuada é uma das principais ações para o cumprimento dos requerimentos da BNCC no que tange a garantia ao direito de aprendizagem com igualdade e equidade.

Conforme dizem alguns participantes da pesquisa, a formação para transformar o novo currículo e os fundamentos da BNCC em ação pedagógica, ainda não está ocorrendo na escola. Segundo eles, quando existe a formação pela SEMED, ela “não pode ser aplicada em sala de aula, porque a realidade das crianças está muito distante”. É necessária uma formação específica onde os professores construam os instrumentos didático-pedagógicos focados na realidade da escola e dos educandos. O entendimento dos participantes da pesquisa vai ao encontro do que pensa Ferreira (2001), quando afirma que a formação profissional é uma experiência vivencial tanto do sujeito individual quanto do sujeito coletivo.

O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É assim experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal (FERREIRA, 2001, p. 8).

Como vimos, a formação continuada para o desenvolvimento do ensino com base na BNCC, ainda é um desafio a ser superado, tanto pelos entes federativos, quanto pelas redes de ensino e pelas escolas, apesar de o MEC ter lançado, em 2018, o Programa ProBNCC, em apoio a sua. Esse programa orienta a implementação da BNCC no estado do Amazonas, quando o Cefort/Ufam se constituiu em grande parceiro do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais na formação, em rede, contemplando gestores das secretarias (Secretários, técnicos e coordenadores) e das escolas (diretores, coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais), com o objetivo de oferecer qualificação para a referida empreitada e, também, de formar multiplicadores para a elaboração e adequação curricular, a partir da BNCC.

Apesar de ter havido um processo de formação, realizado pelo CEFORT (2019 a 2021), ele não atingiu a totalidade daqueles que precisavam dessa formação. Aliado a isso, a falta de planejamento adequado e contínuo e um monitoramento das etapas de implementação postas pelo documento orientador, por parte das Secretarias, estadual e municipal, a proposta da BNNCC ainda não conseguiu ser implementada de forma a

---

<sup>26</sup> 1. Estruturação da governança da implementação; 2. Estudo das referencias curriculares; 3. (Re)elaboração curricular; 4. Formação continuada para os novos currículos; 5 Revisão dos projetos pedagógicos – PPs; 6. Materiais didáticos; 7 Avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

atender os ditames nela contidos, no município de Manaus, pelo menos na Escola Sara Barroso. A partir das análises e reflexões empreendidas, talvez seja possível afirmar que a Base é uma realidade para os profissionais da educação enquanto ideia e conceito, mas que, na prática, ainda não conseguiu se estabelecer de fato.

#### 4.2 UNIDADE DE SENTIDO 2: ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Numa organização curricular é fundamental levar em consideração a dimensão da pessoa humana e dos espaços sociais e culturais onde será desenvolvido tendo em vista um processo educativo que possibilite aprendizagens significativas e vivências que possibilite ao educando o encontro com outro e consigo mesmo. No nosso entendimento, na educação básica brasileira, essa perspectiva está posta pela LDB e concretizada, em nível de *dever ser*, na BNCC que traz em seu bojo além dos fundamentos teóricos que devem guiar a elaboração do currículo, indicações dos conteúdos básicos, mas, também deixando margem para que o mesmo seja complementado com uma parte diversificada que leve em conta as vivências, o espaço social e cultural em que está situado o sujeito/educando e garanta o seu direito à aprendizagem. “A constituição de uma vida interior própria, porém integrada ao contexto comunitário pressupõe a educação como um itinerário criativo, enraizado na interioridade, recriando o ser humano na sua totalidade” (STEIN, 2018, p. 31).

Todo trabalho educativo vem acompanhado de uma determinada concepção do que é o ser humano, de qual a sua posição no mundo, aquilo de que se ocupa e de quais possibilidades práticas podem ser oferecidas para formá-lo (STEIN, 2018, p. 36).

Para a referida autora, os currículos que orientam o processo educativo devem expressar os valores éticos que sustentam a filosofia da instituição e orientam as práticas educativas das escolas e, especialmente, a prática do educador. Nessa perspectiva, Stein (2018) propõe projetos educativos que viabilizem a formação do indivíduo situado, levando em conta as suas particularidades, como alguém em constante *vir a ser*, e não “como um exemplar ou um simples repetidor da espécie”. Por conta disso, a orientação curricular deve ser concretizada, na prática, em conhecimentos culturalmente construídos e aliadas a saberes e experiências do contexto comunitário.

Na mesma perspectiva Grundy salienta que,

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987, apud SACRISTÁN, 2008, p. 14).

A BNCC, em conformidade com outros documentos legais (C.F/1998, LDB9394/96, PNE/2010), busca assegurar, por meio da reformulação curricular, uma formação mais humanizada e integrada às demandas das pessoas e da sociedade. Salieta que “[...] por si só não alterará o quadro de desigualdades [...], mas é essencial para que a mudança tenha início” (BRASIL, 2017, p. 5), uma vez que delega autonomia, através da parte diversificada, para os sistemas de ensino e escolas a elaboração do currículo.

A Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 11).

Através da adequação do currículo às especificidades regionais e locais, a BNCC possibilita que a organização do currículo leve em conta o lugar, a cultura e o indivíduo criança para o qual se destina. Conforme enfatiza:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BNCC, 2019, p. 16).

Como é possível verificar, o papel da BNCC é de orientação para a adequação curricular tendo em vista as condições do espaço e do contexto social da escola e das crianças, sujeitos da educação, bem como, orientar as escolas a adotar “[...] medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover maior integração entres elas” (BRASIL, 2017, p. 58-59).

Por se tratar de um nível de ensino caracterizado pelo desenvolvimento das habilidades básicas da criança referentes ao processo de leitura e escrita, as ações pedagógicas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. devem visar, especialmente, o



desenvolvimento cognitivo, a ampliação da linguagem, das representações simbólicas da realidade, do desenvolvimento afetivo e social em geral e, em particular, do contexto concreto de suas vivências. Em razão de tais necessidades, as ações pedagógicas devem estar imbuídas de uma intencionalidade que vise assegurar a construção e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à apropriação dos referidos elementos e de conteúdos necessários ao enfrentamento dos desafios que terão de enfrentar no processo de aprendizagem nos anos subsequentes.

No currículo aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, seguindo as orientações da BNCC, está posto que aos estudantes deve ser assegurado “[...] o direito de aprender, escolher, argumentar, dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas e interferir de forma proativa no meio a qual está inserido, exercendo plenamente sua cidadania” (CEM, 2021, p. 25). Nessa perspectiva a Secretaria reconhece que para sustentar e garantir tais direitos será necessário oportunizar

O desenvolvimento das competências e habilidades numa progressão contínua é necessário reconhecer que cada indivíduo é um sujeito ímpar, com características biopsicossociais, com seus diferentes tempos e as mais diversas vivências de aprendizagem. Para tanto, é imperativo planejar adequadamente, respeitando as particularidades do local, propondo atividades que estimulem, instiguem a curiosidade dos estudantes sobre o mundo que os cerca. E assim, sejam valorizados, nesse processo, os conhecimentos prévios desses sujeitos em desenvolvimento a partir da ação deste novo currículo (CEM, 2021, p. 25).

Tal entendimento e orientação podem ser observados, também, nas ideias de Sacristán, para quem,

[...] planejar o currículo para o seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. )

Para o autor, o modo como as crianças vivem em seu contexto deve ser considerado no planejamento, isso porque as práticas humanas são mediadas por práticas concretas na realidade vivida. Assim, enquanto elemento mediador, o currículo tem função fundamental para o planejamento da prática do ensino do professor, isto é, de sua prática pedagógica.

Em consonância com essas orientações legais o Currículo Educacional Municipal – CEM, postula que:

O redimensionamento dos processos educativos precisa ser considerado no âmbito de um projeto escolar em que o papel dos conhecimentos sistematizados no currículo seja fator mobilizador da formação. [...] Desse modo, a escola tem uma importante função social que é garantir o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, estéticos, filosóficos que são próprios à formação realizada no contexto escolar, no sentido da humanização e cidadania dos estudantes e da transformação social (CEM, 2021, p. 28).

Contudo, as observações e as entrevistas realizadas, como já foi explicitado anteriormente, em 2019 e retomada em 2022, revelaram uma falta de compreensão da real orientação da BNCC e, também, do CEM, sobre os conteúdos diversificados, cuja função é delegar à rede de ensino e à escola a responsabilidade da organização do seu currículo tendo em vista, como já foi dito, a sua realidade e a realidade de seus alunos e, aos professores, desenvolvê-lo. Mas, para que isto aconteça se faz necessário que os professores, de posse dos conteúdos do currículo, planejem o seu fazer pedagógico também embasados nesses pressupostos, ou seja, levando em consideração a situação do seu alunado quanto ao seu nível de conhecimento e quanto as suas condições de aprendizagem.

Conforme fala de algumas professoras, isto não está acontecendo na Escola Sara Barroso. Vejamos o que dizem:

*[...] no documento tudo é muito bonito, na prática, no entanto, no dia a dia da escola, essas orientações não se concretizam porque a realidade é muito diferente (Professora 04 entrevista realizada em 06/11/2019).*

*Não temos um PPP atualizado. Toda orientação curricular vem da SEMED. Tem um calendário específico de conteúdos que devemos dar conta [...]. O nosso planejamento é o ChekList<sup>27</sup> elaborado pela GIDE. A SEMED nos dá uma ficha de planejamento que foca: Eixos temáticos; Conteúdos e Capacidades dos alunos. A Secretaria exige, também, as evidências do trabalho através do caderno e de fotos. Pela proposta da SEMED o conteúdo a ser ministrado bimestralmente deve alcançar a meta de 100%". (Professora 3-entrevista realizada em 12/11/2019).*

*Nós não paramos para o planejamento, ele já vem pronto da secretaria, em forma de checklist que a gente tenta fazer é*

---

<sup>27</sup> Entende-se por ChekList - uma Matriz contendo a relação dos conteúdos que devem ser ensinados durante um bimestre. Encontra-se disponível no sistema da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Am.

*adaptações de acordo com a nossa turma. Temos um dia no mês para fazer esse plano adaptado. Mas, isso, não se manda para a Secretaria, a fim de evitar que a escola fique no farol vermelho. Se colocarmos a realidade mesmo, poucos irão conseguir avançar. [...] A orientação é feita pela DDZ, mas o plano curricular é da SEMED (checklist), que indica os conteúdos que serão trabalhados por bimestre (Professora 1- entrevista realizada em 26/11/2019).*

*Não houve orientações para o trabalho com a base. [...] Aqui na escola não temos orientação pedagógica. Só cumprimento burocrático. O planejamento é algo burocrático, apenas para cumprir o calendário e para preencher os conteúdos nos formulários de registro e, também, fazer os relatórios. Três horas para planejar pra um mês é impossível, além disso, nós não temos HTP. A preocupação da Secretaria é com o repasse dos conteúdos e isso nem sempre resulta em garantia de aprendizagem, porque tem aspectos da realidade dos alunos que fogem a nossa capacidade (Professora 4- entrevista realizada em 07/11/2019).*

*O nosso planejamento é mensal e tem um calendário específico que vem da Semed [...]. Recebemos orientação da DDZ para o preenchimento da ficha de conteúdo e do relatório. A SEMED dá um checklist, em cima da proposta da BNCC, o que deixa muito a desejar, a gente decide como vai fazer essa adaptação. [...] O diário deve ser preenchido de acordo com o checklist da SEMED (Professora 5- entrevista realizada em 05/11/2019).*

*Eu e a outra professora quando chegamos à escola o plano anual já estava pronto. Aí fomos nos encaixando. A Semed manda os conteúdos – o check list, que é semestral, para fazer nosso planejamento mensal, que na verdade é o preenchimento da ficha de conteúdos que devemos dar conta no período. A diretora, assim como a maioria dos professores são novatos e o PPP é antigo. O currículo é orientado pela SEMED, é o check list. (Professora 7- entrevista realizada em 04/12/2019).*

Corroborando com a percepção das professoras, a pedagoga da escola em 2019, enfatiza a necessidade de maior apoio por parte da SEMED para que os professores possam melhor desenvolver o seu trabalho garantindo “o Horário do Trabalho Pedagógico – HTP para dar mais apoio aos professores à preparação das atividades diferenciadas” (Entrevista realizada em 10/12/2019).

Das nossas observações realizadas em 2019 foi constatada uma diversidade de conteúdos que nem sempre correspondiam às orientações curriculares e ao planejamento realizado pela assessora da GIDE. Quando da minha imersão nas turmas do 1º ano ao 3º ano, foi possível verificar que a ação pedagógica nem sempre introduzia

os conteúdos destinados àquela série.<sup>28</sup> Assim como não estavam relacionados com a realidade e necessidade de aprendizagem das crianças.

Como é possível verificar, na questão da adaptação curricular à realidade da escola trazidas pela BNCC, na parte diversificada, as professoras são unânimes em dizer que a orientação para o desenvolvimento do Currículo já chega à escola organizada pela GIDE/SEMED, em forma de *check list*. É a partir desse documento que a escola faz o planejamento mensal dos seus fazeres pedagógicos, e que precisam dar cumprimento aos conteúdos ali estabelecidos, registrá-los no diário e, ainda, produzir relatório com fotos. Este *checklist* é geral, ou seja, para todas as escolas municipais, por isso mesmo não leva em consideração a questão das necessidades distintas das escolas e dos educandos em espaço e situação de vulnerabilidade e da real necessidade dos educandos-crianças. Esta realidade, além de contrariar as orientações da BNCC, vai de encontro às reflexões e ideias de alguns teóricos da educação.

Para Martins (1992, p. 46),

Ao se pensar o currículo como algo a ser planejado, é preciso ter em vista que educação é o resultado de se estar-no-mundo com os outros e com as entidades e nesta situação não há possibilidades de realizar-se um planejamento para o aqui e o agora. O próprio cotidiano de sala de aula não se restringe aquilo que o professor ensina ou pensa. Há na sala de aula, juntamente com o ensino do professor, operando no crescimento total dos alunos que aí estão o mundo ao redor.

Para isso, é necessário considerar a dinâmica da vida escolar, ao configurar-se como elemento motivador da aprendizagem, uma vez que pode possibilitar a construção de sentidos em função das vivências da realidade.

Ao se referir às características da aprendizagem motivada pelo currículo, Sacristán (2000, p. 55), salienta que

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho na sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. [...] Ao assumir esse caráter global, supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo e do profissionalismo dos professores [...].

---

<sup>28</sup> O bloco pedagógico atende a três letras: IAC: A letra I - no 1º ano significa Introduzir os conteúdos, a letra A significa Aprofundar - no 2º ano; A letra C significa consolidar os conteúdos estudados nos anos anteriores para completar o processo de alfabetização (Profa. 3 - 1º ano). Ressalto que o formato do bloco pedagógico permanece no novo currículo.

As ideias de Sacristán sobre currículo como projeto educativo e a sua relação com a aprendizagem, aponta para a necessidade de transformação na concepção e na prática do fazer educação para que promova a necessária formação do *vir-a-ser* do educando e, assim, como as falas anteriores, as falas de outras professoras mostram que o planejamento e a ação pedagógica da escola não estão alinhados às orientações da BNCC e das reflexões desenvolvidas pelos teóricos. Ao contrário, as falas demonstram que o currículo escolar foi substituído pelo *check list*, que condiciona o processo de ensino do professor.

A partir das falas e da observação vivenciadas no cotidiano da escola, assim como na primeira etapa da pesquisa (diagnóstico) realizada com o CEFORT, em 2018, constata-se a fragmentação na organização e desenvolvimento do currículo; fragilidade no planejamento e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma vez que ele não reflete a realidade da escola e as necessidades dos estudantes, mas, a fragmentação das comunicações na própria escola e com a SEMED.

Todas as questões anteriores foram postas pelos professores em 2019. Em 2022, retornamos à escola a fim de verificar se as situações/problemas levantadas em 2019 permaneciam ou tinham sofrido modificações, visto que a pesquisa foi suspensa em função da pandemia do Covid-19. Também por conta da aprovação do novo Currículo Municipal de Educação com base na BNCC.

Conforme anunciado na unidade de significado 1, nesse segundo momento, além da imersão no cotidiano da escola e na sala de aula, entrevistamos cinco professores, o pedagogo e a diretora. Vejamos quais as suas percepções e entendimentos sobre a questão da organização e desenvolvimento do currículo, tendo em vista as orientações da BNCC e, agora, do novo Currículo de Educação Municipal, aprovado em 2021. Para a diretora

*A escola ainda está se adaptando ao novo currículo. Começamos no segundo semestre de 2021. A Secretaria disponibilizou o novo currículo para o sistema das escolas e o professor pode acessar a qualquer momento [...]. É claro que como tudo que é novo, de certa forma gera dúvida e até resistência. Mas, nós aqui na escola estamos procurando dar um suporte pedagógico para os professores. A SEMED tem feito o trabalho dela trazendo os conteúdos para os professores desenvolver no bimestre. [...] O pedagogo é muito bom e está criando estratégias para ajudar os professores, mas, sabemos que a pandemia deixou consequências*

*graves para a aprendizagem dos nossos alunos e temos que correr atrás do prejuízo (diretora entrevista concedida em 04/03/2022)*

*Começamos com o Currículo Municipal de Educação em 2021, mas antes já estávamos trabalhando com base na BNCC, através do check list disponibilizado pela SEMED [...] O modelo de plano disponibilizado pela Secretaria está mais mastigado por causa do currículo municipal [...] na verdade, existe uma planilha com os conteúdos pra gente trabalhar em sala de aula (Professora 2, 1º ano entrevista realizada em 03/2022).*

*O currículo baseado na BNCC aqui na SEMED começou agora no final de 2021. O plano está bem mais fácil. Ficou mais simplificado e [...] a BNCC já traz a orientação para trabalhar as habilidades. Mas, o grande problema é a falta de tempo para organizar as atividades. [...] não temos HTP e isso dificulta colocar em prática [...] apesar do check list trazer as novas estruturas do currículo mais simplificada. (Professora 10, 2º ano entrevista realizada em 03/2022)*

*Eu não acho fácil colocar em prática o que a BNCC indica. Apesar dos conteúdos já virem mastigados [...]. Colocar em prática o novo currículo é muito difícil, diria quase impossível, pois o grau de dificuldade dos alunos é muito grande para trabalhar os conteúdos e desenvolver as competências. Além disso, precisamos de acompanhamento (Professora 11, 3º ano entrevista realizada em 03/2022).*

Nas falas dos participantes da pesquisa é possível verificar que a situação é praticamente a mesma de 2019. Apontam como melhoria no desenvolvimento dos conteúdos curriculares (professoras 2, 10 e 11) o formato atual do *check list* que já vem bem “simplificado”, “mastigado” no sentido aqui de ser mais detalhado visando facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

No entanto, o que pode parecer uma maneira de facilitar o trabalho dos professores, na verdade, pode gerar sentimentos de angústia e incertezas. A fala da professora 4 é bastante esclarecedora quanto a prática de planejamento da escola, realizada pela assessora da Gide, na escola. Vejamos o que diz,

*O nosso planejamento tem aquelas siglas da BNCC e agora estamos começando a utilizar elas e muitas pessoas estão tendo dificuldades<sup>29</sup>. A jornada pedagógica pra trabalhar com essas siglas não foi suficiente. Falei pra assessora a nossa dificuldade sobre esse conhecimento e que precisávamos nos apropriar. [...] Ai a assessora*

*responde: “nós produzimos esse planejamento para ajudar vocês”, mas no final a gente fica com mais coisas pra fazer...; aí as pessoas falam assim: os professores são preguiçosos, não é porque a gente fica com mais trabalho, não, e nem é porque o professor é preguiçoso, é porque a gente está cumprindo um currículo que o nosso órgão competente exige, mas além desse currículo, a gente faz um para nós fazermos em sala de aula com as crianças ... assim são vários trabalhos que a gente faz. [...], por exemplo: temos o tempo de educação física, que aproveitamos para corrigir atividades ou preencher o boletim. Na semana que vem vamos ter o planejamento. Pergunto! A gente consegue fazer em quatro horas de trabalho um planejamento mensal pra secretaria, um planejamento semanal e um planejamento diário para sala de aula!? Não tem como fazer! Não tem tempo suficiente pra gente fazer isso. Então as coisas acabam que vão se atropelando, não é que o professor seja preguiçoso [...]. No dia do planejamento a gente se senta para planejar o conteúdo que os órgãos exigem: o MEC e a Semed, mas em sala de aula agente vai dar outra coisa, vai dar o que os alunos estão necessitando que é trabalhar a alfabetização. [...] A gente tem que alfabetizar as crianças, **então a gente faz um planejamento mensal para cumprir currículo**, mas em sala de aula a gente faz um planejamento para o que a criança realmente precisa. (professora 4 que atua no do 5º ano)*

*Não há planejamento orientado para o currículo novo. Para trabalhar com o currículo novo eles fizeram uma jornada pedagógica onde nos passaram o que vamos trabalhar, mas é assim... olha, vocês vão ter que trabalhar isso aqui...A secretaria manda o checklist com os conteúdos que devemos trabalhar por bimestre, mas é impossível dar conta porque é muita coisa. [...] Eles mandam por componente curricular, mas a gente tem que adaptar para sala de aula, mas não temos Hora do Trabalho Pedagógico – HTP para fazer isso. No dia do planejamento (uma vez por mês) aqui na escola, não dá para fazer quase nada. Com mais da metade da turma sem estar alfabetizada, situação agravada pela pandemia, vamos fazendo o que dá. A prioridade é alfabetizar os alunos, mas a Semed exige que a gente cumpra com os conteúdos. (Profa. 12,4º ano entrevista realizada em 03/2022).*

Das professoras participantes da pesquisa, quatro delas apesar de reconhecerem as dificuldades pela falta de apoio pedagógico e de tempo para preparar as atividades,

apresentavam práticas inovadoras<sup>30</sup> diferentes entre elas e, também, em relação às demais professoras. Suas práticas revelaram a existência de um planejamento prévio, sendo visível na sequência das atividades. Afirmaram que as dificuldades eram deixadas de lado quando viam mudança no seu aluno. Isso lhe dava motivação para seguir.

Também a fala do Pedagogo<sup>31</sup> aponta para a questão do desenvolvimento do currículo na escola e questiona a prática do planejamento e o seu efetivo desenvolvimento em sala de aula. Ao analisar a prática de planejamento e desenvolvimento curricular na escola e até na rede, o pedagogo levanta algumas questões sobre os conteúdos curriculares e a sua adequação à realidade dos alunos que convergem com as observações vivenciadas nas salas de aulas, durante a pesquisa, na maioria das turmas: a ausência de planejamento com sequência didática adequada às necessidades dos alunos. A sua fala, diferente em alguns casos, da compreensão de algumas professoras. Segundo entende:

*A Secretaria tem um currículo ou check list e uma estrutura (modelo) de planejamento. O professor pega a base curricular e coloca dentro dessa estrutura e isso é chamado, talvez até de maneira equivocada, de planejamento. **Mas não é feito a adaptação de conteúdos para a realidade do aluno [...].** Isso que é feito hoje, em minha opinião é, apenas, uma transposição de conteúdo das disciplinas curriculares, não é um planejamento porque o professor não tem essa condição e nem tempo de fazer, ele apenas cópia, quando deveria desenvolver esses conteúdos levando em consideração a situação diária de sua sala de aula e, mesmo que fosse por semana, ele não tem tais condições. Estou há pouco tempo na escola, já estive aqui antes como diretor. Entendo que existe há muito tempo na SEMED uma cultura da não transposição didática, ou seja, o professor não faz a transposição e ele olha o que está posto no currículo ou checke list para ser trabalhado no dia que ele vai trabalhar o assunto. E aí, ele diz “eu vou precisar de tal coisa”. No meu entendimento, isso vai levá-lo a falhar em sua sala de aula, isto deveria ter sido feito muito antes de ele ir para sala de aula. A grande maioria dos professores olham para o conteúdo previsto para ser desenvolvido, por exemplo, na segunda-feira as 07 da manhã e diz: poxa, hoje eu vou dar isso daqui... aí diz ao pedagogo que está precisando daquele material, e pede: tira a cópia pra mim!*

<sup>30</sup> Essas práticas serão detalhadas na unidade de significado que trata do ensino e aprendizagem.

<sup>31</sup> O professor que atualmente atua como pedagogo da escola, foi o primeiro diretor da escola por 10 anos.



*Isso não deve existir! [...] Estou trabalhando para mudar a cultura de não planejar com antecedência a ação pedagógica para desenvolver os conteúdos. Eu não vou conseguir mudar isso na escola amanhã porque é uma cultura, mas espero conseguir futuramente. (Pedagogo. Entrevista concedida em 14/03/2022).*

Do que ficou dito pelos professores e pelo Pedagogo, apesar de algumas falas apresentarem o entendimento de que estão desenvolvendo o seu trabalho a partir das orientações da BNCC e do Currículo aprovado pela SEMED em 2021, a grande maioria afirma que isto não está acontecendo. Primeiro, pela falta de conhecimento e competência dos professores (eles dizem que necessitam de ajuda) para realizar o seu planejamento a partir da transposição e adequação dos conteúdos básicos, tendo em vista a realidade da escola e dos alunos; segundo, porque o plano curricular não é da escola, mas da Semed (check list), que indica os conteúdos que serão trabalhados por bimestre sem levar em consideração o estado de aprendizagem do aluno; terceiro, porque os professores acham que os alunos não estão em condições de aprendizagem para que eles, os professores, possam desenvolver as orientações da BNCC e do currículo da SEMED.

Diante do exposto, para reforçar o nosso entendimento, a fala de uma professora diz que: *“não há planejamento orientado para o currículo novo considerando a parte diversificada, porque a Secretaria manda o check list com os conteúdos que devemos trabalhar por bimestre, e é impossível fazer as adaptações porque é muita coisa” (Professora, 3, entrevista realizada em 2022).*

Seguindo as orientações da BNCC, o Currículo de Educação Municipal afirma que o desenvolvimento do currículo nas escolas, deve levar em consideração o diálogo entre a base curricular e a realidade concreta da escola. Para isso se faz necessário que os,

Educadores vivenciem situações significativas e reflitam sobre elas, para que possam transpor suas próprias aprendizagens para a prática da sala de aula. Seus estudos teóricos devem trazer apoio para que possa contemplar, no seu planejamento, as diferentes inteligências e capacidades de seus estudantes, utilizando a mediação por meio de metáforas, jogos e outros recursos que organizam cenas pedagógicas em que emoção e razão comparecem de maneira imbricada na construção do conhecimento (CEM, 2021, p. 32).

Para além dos fundamentos que dão sustentação à BNCC é importante compreender a realidade como sendo parte de um todo, ou seja, um movimento constante entre o particular e o universal e que, no contexto da escola, é necessário

compreender os condicionantes que frequentemente estão fora dela; o mundo da vida que flui e se manifesta em diferentes nuances e expressões. Considerar a perspectiva do sujeito no planejamento remete ao entendimento de aproximação da escola com a comunidade, como também a compreensão do inacabamento humano. Nessa direção, Vasconcelos postula que,

O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica. O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade) além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (VASCONCELOS, 2002, p. 106).

Portanto, podemos inferir que o *check list* é o instrumento que contem os conteúdos curriculares, os quais a escola e os professores devem cumprir em um bimestre ou semestre. No entendimento de Vasconcelos (2002), o que deveria ser apenas uma orientação para as escolas, acaba sendo entendido como um “Programa Oficial” em forma de “Guia Orientador” que deve ser cumprido.

Do que foi exposto e das reflexões empreendidas, percebe-se que é imprescindível a apropriação dos conteúdos da BNCC e do Currículo de Educação Municipal – CEM, e do domínio das técnicas de ensino pelos professores, não no sentido tecnicista, mas no sentido de um fazer pedagógico como resultado das ações intencionais do desenvolvimento curricular. Garantir condições de ensino para as crianças em situação de vulnerabilidade irá depender de como transformar em ação as intenções do currículo que apontam para o ensino de qualidade a fim de garantir a equidade entre os educandos.

O que parece claro é que, apesar do novo currículo e, talvez, o esforço da SEMED e especificamente da Gerência Integrada da Educação – Gide, em facilitar o ensino, transformando os conteúdos do currículo em *checklist*, ela está, ao contrário, dificultando o mesmo e, talvez impossibilitando que o processo ensino-aprendizagem, pelo menos na Escola Municipal Professora Sara Barroso, seja adequado à realidade local, conforme as proposições da BNCC (aprendizagens essenciais) e, com isso, possibilitar aos seus alunos a concretização do seu direito à aprendizagem.

#### 4.3 UNIDADE DE SIGNIFICADO 3 - CRIANÇA E VULNERABILIDADE

A criança, ser concreto e histórico, se desenvolve em contexto de interações com o meio social, físico e ambiental. É no ambiente familiar que vivencia as primeiras experiências humanas mediadas pela natureza, por símbolos, códigos e diferentes expressões de linguagens construídas na e pela convivência com a família, com outras crianças e com os objetos disponíveis em seu contexto. Também é na família que a criança desenvolve seus primeiros laços afetivos indispensáveis para o seu desenvolvimento integral. Essas experiências podem ser “determinantes na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (FRAGO, 1998, p. 62), assim como definir o modo de ser, perceber e compreender o mundo.

O modo como essas experiências são vivenciadas, seja na família, seja nos grupos de convivência nas comunidades possibilita o desenvolvimento da sua percepção, do seu pensar e do seu agir. Ao chegar a escola irá confrontar os seus saberes construídos em suas vivências com os saberes formais que a escola irá desenvolver. Este confronto deverá ser trabalhado pela escola, no sentido de favorecer o encontro dos saberes formais e informais e lhes dar sentido e atribuir significados.

Na perspectiva fenomenológica, o essencial é apreender como o homem (neste estudo entendido como educando) vivencia e compreende essas experiências, especialmente, quando imersa em contextos de vulnerabilidade, ou seja, uma população que sobrevive em condições precárias de moradia, de alimentação, de saúde, de educação, de segurança e, na maioria dos casos, ausência de cuidados, afetos e proteção por parte das famílias ou responsáveis, assim como pelo Estado. São condições que, impedem o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança, especialmente, quando ela se encontra em situação de vulnerabilidade, caso das famílias, das crianças e da escola, universo do estudo ora empreendido.

A expressão vulnerabilidade social vem sendo utilizada, ao longo das últimas décadas, para designar a pobreza ou extrema pobreza<sup>32</sup> (IBGE, 2010) famílias pobres, camadas populares, famílias de baixa renda (PRATI; COUTO; KOLLER, 2009); pobreza multidimensional (RAVALLION, 2010; 2011).

---

<sup>32</sup>De acordo com o IBGE, a renda, alimento, acesso à educação e informação, saneamento básico, condição mínimas de moradia, acesso a água potável, energia elétrica, e demais serviços considerados essenciais para uma sobrevivência digna. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>, acessado em 03/06/2022.

O conceito de vulnerabilidades sociais adotado pelo Ipea compreende a questão da vulnerabilidade como um “[...] fenômeno para além da dimensão de insuficiência de renda monetária” (IPEA, 2018, p. 09), e afirma que o mesmo “[...] decorre de processos sociais mais amplos, contra os quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir e cujos rumos só o Estado, por meio de políticas públicas, tem condições de alterar” (IPEA, 2018, p. 16). Essa definição é ancorada no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que resulta da média aritmética de três dimensões: infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho.

Foi a partir desse entendimento, do Censo Estatístico 2010 (IBGE, 2012) e do acompanhamento do Programa “Mais Alfabetização”, que a Escola Sara Barroso foi classificada como uma das “Escolas Vulneráveis”. Para essa classificação o Inep/Mec lava em consideração pelo menos dois fatores contextuais:

- 1) Possuir mais de 50% dos estudantes com resultados insuficientes em áreas como leitura, escrita e matemática em provas como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA;
- 2) Apresentem índice socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP [...]

A partir de tais percepções, buscamos compreender quais as condições<sup>33</sup> objetivas e subjetivas da escola para o enfrentamento dessa situação de vulnerabilidade tanto da escola quanto dos educandos, a partir das falas dos próprios profissionais que vivenciam esse contexto no cotidiano da escolar. Vejamos o que dizem esses profissionais em 2019:

*Eu vejo que a dificuldade de aprendizagem é resultado da ausência da família e a falta de participação dos pais. Tem pai que nunca veio à escola pegar o seu filho e nem o boletim e, quando aparecem é só pra reclamar. Agora no final do ano algumas evoluíram muito bem, mas outras não! De 33 crianças, por exemplo, o índice de frequência é de 18 a 20 diariamente. Eles revezam muito. Um dia vem uns, noutro dia vem outros... assim eles vão alternando. Os alunos mais frequentes são os alunos que os pais dão mais atenção. (Prof. 1 – 1º ano – entrevista concedida em 2019)*

---

<sup>33</sup> As condições objetivas, podem ser entendida como as condições estruturais – ambiente físico, e pedagógicas, envolvendo os aspectos relacionados as inovações tanto do currículo quanto do seu desenvolvimento nas práticas de ensino e aprendizagem. No que tange as condições subjetivas os sentimentos de insegurança, medo, incertezas e o não pertencimento ao grupo.

*As crianças daqui da escola vem de famílias diversificadas. [...] Aqui tem crianças de pais separados com situação econômica muita baixa, crianças que moram longe e dependem de transportes e os pais não têm dinheiro para pagar ônibus, acabam desistindo. Em alguns casos a diretora faz permuta com outra escola próxima, mas sempre consegue. Muitos pais são ausentes. [...] O excesso de falta é problema que nós enfrentamos, mas a escola tem uma estratégia para que a criança volte a frequentar. A reincidência de até 5 faltas seguidas a mãe é chamada e “ameaçada” de ser denunciada ao Conselho Tutelar. Alguns pais trabalham e deixa a criança com um irmão (a) adolescente, esse adolescente deixa a criança na porta da escola e vai namorar na frente da escola. [...] Quanto ao comportamento das crianças, muitas têm mania de mexer na bolsa dos colegas e de bater. [...] as crianças que têm essa conduta de mexer na bolsa dos colegas são os filhos de pais que não aparecem na escola. (Prof. 2- 1º ano e entrevista concedida em 2019)*

*A infrequência é o maior problema. O aluno que não vem pra aula, mas no outro dia eu volto a trabalhar o conteúdo. [...] é claro que muitos não conseguirão avançar, mas se eu conseguir alcançar 80% dos alunos já estou satisfeita. [...] na minha turma, a maioria das crianças, os pais são casados e, mesmo os separados eles participam da educação da criança, o que reflete no seu comportamento e na sua aprendizagem. (Profª. 3 - 1ª entrevista concedida em 2019)*

*Aqui na escola [...] os pais mais ausentes são os pais das crianças que mais precisam de ajuda. Elas levam as tarefas pra casa e volta do mesmo jeito. [...] são crianças que perdem os livros e os pais nem aparecem para dar satisfação à escola. Apesar de fazermos reuniões, poucos pais aparecem [...]. Essas crianças são muito carentes de afeto porque muitos pais até dão coisas materiais, mas não tem o mais importante que é a atenção deles. (Profª. 4 – 1º ano-entrevista concedida em 2019)*

*Aqui nós temos uma diversidade de crianças que tem contato com tudo: drogas, violência e abandono mesmo! Quando eles vêm pra escola eles falam naturalmente porque essas são as experiências que eles têm em casa, no grupo que estão inseridos. O principal núcleo dela é a família. Tem pais que só jogam os filhos aqui, e a escola tem que dar o jeito dela. Essa ausência da vida do filho repercute no comportamento e na aprendizagem deles. [...] O que a gente passa na sala de aula é uma coisa, nos cobramos, é isso que a*

*escola faz, mas lá fora ela vai ter contato com outras coisas. Em muitos casos a criança é cuidada por irmão mais velho. [...] pais ausentes que não se importa com as crianças com problemas, aí deixam a responsabilidade para a escola. A minha turma é bastante frequente, mas é por causa da exigência do Programa Bolsa Família, a maioria das crianças não falta, por que a quantidade de faltas é 5 no máximo, mas olhe como eles ficam, não tem cuidado com os cadernos deles só querem brincar. Tem uma aluna aqui que o pai usa droga, outro fica sozinho em casa com o irmão mais velho [...]. (Profa. 5 - 2º ano – entrevista concedida em 2019)*

*Tem algumas crianças que a família não liga mesmo! São carentes de tudo [...]. Sinto-me impotente, porque como professora eu faço o que posso, mas essa situação social está aquém do que eles precisam”. [...]. A escola não pode tudo. Se o conselho tutelar funcionasse realmente com a escola poderia ser melhor. O futuro dessas crianças é triste (Profa. 6 - 2º ano - entrevista concedida em 2019)*

*Aqui tem muitas crianças com problemas familiares de todo tipo, isso dificulta a aprendizagem, e a memorização. Aqui tem aluno que eu passo uma atividade hoje e amanhã ele não lembra mais. [...] Os alunos mais faltosos são os que moram longe e não tem dinheiro para pagar transporte. Esses são uma minoria, mas tem criança que vem todos os dias pra aula, mas mesmo assim, ela não aprende. (Profa.- 7 - 2º ano - entrevista concedida em 2019)*

*Quando iniciei nesta turma em julho de 2019, os alunos eram muito indisciplinados, por isso, ninguém queria assumir a turma [...]. A diretora mandou me chamar em outra escola porque a professora que atuava na turma não conseguiu dar conta. A professora anterior disse que “eles eram todos burros e que não aprendiam. Queixava-se da ausência dos pais [...]. Trabalhava na educação infantil e observava maior participação dos pais [...], mas quando as crianças ‘começam a ler’(grifos nosso) elas ficam órfãs. [...] aqui nessa turma tem crianças que chega com a roupa suja porque os pais não ligam. Tem crianças com problemas de visão e não conseguem tirar do quadro porque as famílias são muito carentes e tem dificuldades de levar os filhos a uma consulta oftalmológica. Tem crianças violentadas (meninos). E tem pais que dizem: “professora, essa menina é retardada”, “esse menino é burro etc.” Eu acredito que os alunos são capazes, mas precisam de mais atenção por parte da família. Aqui na escola, maioria das mães trabalha*

*como doméstica ou no distrito industrial. A maioria dos pais se ocupa de serviço de pedreiro e não tem muito estudo. (Profa. 8 - 3º ano - entrevista concedida em 2019)*

*Essas crianças não têm atenção em casa. Tem pais que deixam os filhos trancados e vão trabalhar, mas outros não ligam mesmo. E nós professores precisamos dar mais atenção. [...] no início os alunos tiveram muitas dificuldades principalmente no diz respeito a disciplina. Agora no final do ano eles já se comportam melhor. (Profa. 9 - 3º ano entrevista concedida em 2019)*

*Há infrequência dos alunos e mesmo aqueles que fazem parte do Programa Bolsa Família é preciso a gente ameaçar que vai denunciar os pais ao Conselho Tutelar [...]. A escola não tem ação para o enfrentamento dos alunos faltosos (Pedagoga - entrevista concedida em 2019)*

Em 2022, no retorno à escola, verificamos que os problemas permaneciam e, agora, com maior gravidade em função da pandemia:

*Este ano as crianças quase não faltam, são mais calmas e participativas e os pais parecem que são mais presentes. Em 2021, eu e outra professora conseguimos alfabetizar quase todas as crianças, mesmo no período da pandemia. Apesar disso, algumas concluíram o ano letivo sem ter desenvolvido as habilidades de escrita (Prof. 2 - 1º ano - entrevista concedida em março de 2022)*

*Eles são muito infrequentes. O que contribui para o baixo índice de aprendizagem e a dificuldade de leitura. [...] Eles não vem direto aí fica difícil de fazer um trabalho, por ex. eu trabalho hoje trabalho um som da vogal, mas o aluno que não veio. Ele vem amanhã, aí tenho que fazer tudo de novo, no outro dia não vem de novo, ai isso atrapalha muito o nosso trabalho. Como você pode observar<sup>34</sup>, nessa turma apenas um aluno consegue ler. Os outros vão de carona. (Profa. 10 - 2º ano - entrevista concedida em março de 2022)*

*As crianças daqui vivem em condições vulneráveis economicamente. Hoje os pais deixam tudo para escola, então nós professores temos que dar conta da aprendizagem e do social. [...] aqui na escola não*

---

<sup>34</sup> A professora se refere a mim como testemunha do que presenciei na sala de aula, quando fazia as atividades de leitura com a turma em vários momentos das atividades.

*existe ações para essas crianças em sua condição vulnerável. (Profa. 11 - 3º ano – entrevista concedida em março de 2022)*

*Na minha turma, todos os alunos estão frequentando, mas como você pode ver, a maioria deles não está alfabetizada. Pelo jeito não aprenderam nada durante a pandemia e o que deveriam ter aprendido lá no primeiro ano, não aprenderam e com a pandemia essa situação agravou consideravelmente. [...] Antes da pandemia, era comum termos uma ou outra criança sem dominar totalmente a leitura e escrita, mas agora após o ensino remoto, estamos começando do zero com eles. (Profa. 12 - 4º ano/matutino entrevista concedida em março de 2022)*

*A turma da tarde é mais complicada. Ainda tem alunos que ainda não vieram pra escola e, essas faltas os deixam mais atrasados no conteúdo, até porque tenho que trabalhar com os que estão em sala de aula. [...] Os que ainda não voltaram, com certeza vão ficar atrasados. A escola está fazendo um levantamento do nível de leitura e escrita pra saber onde eles estão, mas quem não está não vamos saber. E aí fica complicado porque não poderei voltar com o conteúdo (Profa. 12 - 4º ano /vespertino entrevista concedida em março de 2022)*

*Aqui na escola, a carência dessas crianças é muito grande. Após a pandemia ficou pior porque muitos pais perderam emprego, alguns morreram de Covid-19 e outros, agora que estão voltando a trabalhar. Eu vejo que precisava fazer uma mobilização para trazer essas crianças de volta, mas nós da escola não conseguimos. Tem o CEMASP<sup>35</sup>, um setor da Secretaria que trabalha com as crianças que exige qualquer tipo de dificuldade na aprendizagem e de ausência, eles orientam para encaminharmos as crianças para eles, mas o retorno deles ainda demora bastante. Eu, na verdade, não sei muito bem como é o trabalho deles por que eles vieram na escola orientar os professores da manhã e eu só trabalho na escola a tarde, então eu recebo essa orientação aos olhos dos meus colegas porque quando eu tomo conhecimento dessas orientações eu vou lá e pergunto entende! [...] Esse lado do social, da vulnerabilidade das crianças, eu vejo que está aquém do que a escola pode fazer porque é um problema estrutural da sociedade. São inúmeras situações que*

---

<sup>35</sup> O nosso trabalho no CEMASP envolvia visitas domiciliar, esse corpo a corpo com a mãe, com o pai, com as famílias. Fazíamos parcerias com o Crea, Cras, hospital fazenda por ai vai... Era todo tipo de parceira que as demandas exigiam. (Jussara, mar. 2020) .



*enfrentamos no dia a dia que afeta o nosso trabalho. [...] Essa vulnerabilidade deles eu não tenho dúvida que agrava muito mais limitando a possibilidade de eles avançar, principalmente agora após a pandemia. Parece que estão mais desmotivados! [...] a gestão apoia a gente. Se preciso trabalhar com esse material aqui aí eles dispõem do material (Isso eu mesma constatei várias vezes) pra gente fazer um trabalho diferenciado com as crianças através de jogos. Quanto a ação com outros órgãos, pois é, ainda não temos. (Profa. 4 - 5º ano - entrevista concedida em março de 2022)*

A diretora da escola também confirma as falas dos professores:

*Aqui na comunidade não só as crianças, mas também as próprias famílias precisam de apoio psicológico. Tem famílias com situação tão difícil que trazem os filhos pra escola por causa da merenda. Depois da pandemia essa situação se agravou mais ainda porque muitas crianças perderam pais e tem muitos pais que ainda não tem emprego. [...] Outra situação é o descaso que muitas crianças sofrem. [...] Aqui enfrentamos todo tipo de violência. [...] A questão da evasão e abandono, há três anos nós ficamos com um índice de menos de 1% de abandono. (Diretora da Escola)*

Também a fala do novo Pedagogo, segue na mesma direção

*Aqui todas as crianças vivem em situação de vulnerabilidade. [...] A Secretaria tem o Cemasp que vai até as residências, pra conhecer os riscos que a criança está passando. Aí você me pergunta: esse Centro é 100%? Não. Em minha opinião ele não funciona [...], mas, não é porque não quer, é a estrutura que não permite. Exemplo, você tem aqui na zona norte, por baixo 70 escolas. Imagina que cada escola deve ter no mínimo 15 salas de aula, você vai ter aí 70x15 vai dar 1050 salas de aula. Então olha só! Como é que você vai atender (1050 x 35 alunos) alunos que são 36 mil alunos. Ok desses 36 mil, vamos tirar 80% que tá ok. Então vão sobrar ainda 20% que equivale 7.200 crianças e aí... como vai ter estrutura pra ir em 16 mil lares? Não é? Então é uma questão de estrutura. Mas ela encaminha. Ela dá o feedback pra escola pra gente conhecer esse aluno. Isso na pandemia se intensificou muito, porque na pandemia tem aqueles alunos que nunca acessaram, por exemplo, a aula on line e o Cemasp ia atrás deles. Gente, você não tem ideia dos desdobramentos disso: gente que ia para o interior, gente que ia pra outro estado, gente que tava com medo... uma serie de coisas, gente que o pai e a mãe estavam doentes de Covid e não vinha pra escola,*

*gente que desistiu mesmo ... então assim... sabe aquela confusão louca da pandemia? é isso! eu vi isso nas escolas. E agora!? [...] Acho que isso passou né! A pandemia já está resolvida, mas daqui pra frente como trabalhar com essa defasagem? Com essas sequelas? Com essas pancadas que as famílias receberam? Creio eu que tem crianças com problemas cognitivos, porque muitas famílias passaram fome. É difícil! É um problema biopsicossocial. (Pedagogo, 2022)*

As falas demonstram a heterogeneidade de situações que marcam as condições de vida das crianças que frequentavam a escola nos períodos da pesquisa e afetavam o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Conforme as falas, tanto em 2019, quanto em 2022, as situações-problema estavam relacionadas: 1) famílias desestruturadas e em situação de vulnerabilidade (pais separados, mães que sofrem violências domésticas, pais com mudança de endereço); 2) crianças em situação de vulnerabilidade (crianças em situação de abandono, assediadas sexualmente, expostas a produtos ilícitos: drogas, bebidas); 3) alunos com ‘dificuldade de aprendizagem’<sup>36</sup> relacionadas como a capacidade de memorização, a falta de habilidade de escrita e de leitura, como também a fatores contextuais como excesso de faltas, não realização das tarefas e falta de cuidados com os materiais escolares.

Conforme nossas observações havia, nos dois momentos, uma tentativa por partes de alguns profissionais da escola de, pelo menos, minorar as dificuldades apontadas. Mas isto se tornava extremamente difícil porque tal situação não envolve apenas a dimensão interna da escola, mas fundamentalmente, situações externas a ela: contexto social e famílias. Para uma melhor compreensão da situação e das ações empreendidas pela SEMED visando amenizar esses problemas, trazemos ao texto a fala da ex-coordenadora do Cemasp/Semed:

*O Cemasp era voltado para as famílias e também para o atendimento psicológico do aluno. [...] Existia um calendário de atendimentos, de acordo com a necessidade dos alunos. Dependendo do caso, eles eram atendidos pela psicóloga, pela psicopedagoga, ou pela fonoaudióloga, em caso de criança que tivesse problema na*

---

<sup>36</sup> Os termos Dificuldades de Aprendizagem segundo Smith e Stric (2001, p. 15) “refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes domésticos e escolar”.

*fala. Tinha também os atendimentos para família. Mas esse trabalho foi se agigantando tanto que nós não tínhamos mais pernas. E aí o próprio Cemasp começou a fazer as suas parcerias. A gente tinha parceria com os Cras, em todas essas áreas sociais que a gente via aquela demanda como mães viciadas em droga. Tentamos até internar uma mãe no hospital fazendo [...] era um trabalho gigante. O maior objetivo do Cemasp era possibilitar dar uma qualidade de vida social a esses alunos, porque quando se fala de vulnerabilidade, logo vem à mente “de bem material”, mas nós buscamos entender o sofrimento do outro. Entender a dificuldade que uma mãe passa com um filho, entender aquela mãe que passa por uma dificuldade também material, muitas vezes com o marido violento. Isso tudo abre um leque de situações nas famílias que a gente vai encontrando que vai impactar lá na escola. Quando as assistentes sociais e as psicólogas iam fazer as visitas nas residências das famílias, elas se deparavam com inúmeras situações. É tanta mazela moral, emocional que nos assustava (Jussara, 17/03/2022)*

Conforme Ferreira e Marturana (2002) crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e sociais e em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar. Concordamos com as autoras, mas não podemos deixar de indagar sobre a condição e o papel da escola na solução das situações problemas ou, pelo menos, minimizá-las?

De acordo com Arroyo (2004),

*A função da escola, das redes, dos profissionais do ensino-aprendizagem é criar situações-mediações propícias. Estas situações não podem ser emergenciais, quando o problema aparece. [...] Tudo na escola e em nossa docência tem de ser encarado e programado com o intuito de criar contextos e situações propícias ao desenvolvimento pleno de todos os educandos. [...] Encarar os complexos processos do aprender humano como problemas no ensino de alguma área ou de algumas das competências escolares e apenas intervir nesses pontos não é a melhor maneira de equacionar a docência e a escola enquanto momentos propícios as aprendizagens e a formação (ARROYO, 2004, p. 350).*

O trabalho realizado pelo CEMASP destina-se a todas as escolas do município de Manaus, por este motivo, nem sempre consegue dar conta da grande demanda da rede. No entanto, a equipe do Centro tem buscado apoiar a escola no sentido de aproximá-la das famílias, visando encaminhar soluções para os problemas apontados e, com isso,

fazer com que a escola, como lugar de educação, cumpra com o seu dever de garantir a permanência do educando na escola e a sua aprendizagem com qualidade.

Garantir esses direitos é um desafio para qualquer instituição escolar, especialmente, para aquelas situadas em contexto de vulnerabilidade, porque comporta ações complexas envolvendo vários segmentos da sociedade. A escola sozinha jamais conseguirá enfrentar a desigualdade social. Se não houver envolvimento e participação efetiva de outras instituições sociais, a escola não poderá cumprir sua finalidade educativa na aprendizagem, porque algumas ações podem ser realizadas pela equipe escolar e contribuir para minimizar algumas situações relacionadas a não aprendizagem dos educandos, mas outras não são de sua competência. O que constatamos foi, muitas das ações que deveriam ser realizadas pela escola, não estavam acontecendo, isto porque a escola não possuía projetos para o enfrentamento das situações apresentadas, apesar de alguns esforços pessoais, ainda se encontrava distante da comunidade e das famílias.

#### 4.4 UNIDADE DE SENTIDO 4: ENSINO (PROFESSOR) E A APRENDIZAGEM (OUTROS SUJEITOS).

Segundo alguns estudiosos a quem nós nos filiamos, entre eles Paulo Freire (2011, p. 10), uma das tarefas do professor(a), do(a) educador(a) é desvelar as possibilidades do educando, não importando os obstáculos que enfrente, “aprendendo deles, de suas falas e de seus jeitos de ler o mundo” e, com isso, valorizar os seus “saberes de experiências” através de uma troca, de uma ressignificação dos saberes, das aprendizagens. Há muitas iniciadas através do senso comum, mas que são produtoras de sentido, de valores e compreensão do mundo a partir da realidade concreta. É importante que o educando se assuma como tal, se reconheça como um sujeito capaz de conhecer e que quer conhecer na relação com um outro sujeito, igualmente capaz de conhecer o(a) professor(a), o(a) educador(a). Ensinar e aprender devem ser assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica reconhecer.

O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conceitos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador (FREIRE, 2011, p. 65).

Assim, o ensino como arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, não como mero saber, mas como questões humanas que ele compreende e assimila, não pode ser sustentado nem apenas no “senso comum” nem apenas na transmissão pura e simples de conteúdos formais. Por isso mesmo não se pode aceitar a prática educativa que zera o “saber de experiência” do aluno e parta, apenas, do conhecimento sistemático do(a) professor(a), do(a) educador(a). É indispensável que o(a) educador(a) saiba que “o seu “aqui” e o seu “agora”, são quase sempre o “lá” do educando” (FREIRE, 2011, p. 82). Decorrente disso, para que o saber do professor(a) se torne acessível ao educando se faz necessário que ele(a) parta do “aqui” e “agora” do educando e não do seu, ou, pelo menos, respeite e leve em consideração a existência dos “saberes da experiência” com os quais os educandos chegam à escola.

É necessário que os educadores(ras) entendam que ensinar não é fazer transferência mecânica de conteúdo para o aluno, que deve recebê-lo de forma passiva e dócil. No processo de ensinar o professor(a) precisa deslocar-se, partir de um ponto a outro, ou seja, partir do “saber de experiência” para, posteriormente, ultrapassá-lo. Jamais adotar a postura de que, do lado de cá estão os cultos, os produtores de verdades, os saberes, a ciência; do lado de lá os incultos, os ignorantes, os irracionais, os incivilizados, os incapazes de aprendizagem.

Nesta Unidade de significado apresentamos uma análise de como ocorria em 2019 e até março de 2022, no nosso entendimento, formado a partir das falas de alguns membros da equipe pedagógica da escola e das nossas observações, o processo de ensino e de aprendizagem na escola Municipal Profa. Sara Barroso, tendo em vista as orientações da BNCC e, a partir de 2021, do Currículo de Educação Municipal.

O direito de aprendizagem, como um direito assegurado a todas as crianças conforme disposto na C.F. /1988; na LDB/9394/96; no PNE/2010; no PNAIC/2015; e na BNCC/2017), independente de classe social, etnia e/ou outras limitações de ordem comportamental<sup>37</sup> ou sensorial<sup>38</sup>, precisa ser assegurado na prática pela escola como lugar de educação, de vivência educativa. Sendo o aprender uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada, a sala de aula precisa ser um lugar de vivências, uma comunidade de ensino-aprendizagem a partir do “fluir da vida” e para além de um nível de transmissão de conteúdos, de memorização mecânica dos

---

<sup>37</sup> Transtornos do Aspecto Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade dentre outros...

<sup>38</sup> Situação no campo das deficiências: física, mental, auditiva e múltipla.

objetos onde o educando é transformado em puro recipiente para a transferência do conhecimento feita pelo professor(a).

Conforme ensina Paulo Freire, não existe docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos (professor e aluno) apesar das diferenças que evocam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. O aprender precede o ensinar, que inexistente sem o aprender. Por isso, quem ensina aprende ao ensinar alguma coisa a alguém. Faz parte da tarefa docente ensinar a pensar com correção e não apenas ensinar a memorizar conteúdos que nada tem a ver com a realidade de seu mundo, uma realidade idealizada e desconectada do concreto.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. [...] Envolve a existência de objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos; o uso de métodos, de técnicas, de materiais e; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideias (FREIRE, 1996, p. 69).

Nessa perspectiva Stein irá salientar a “primazia da pessoa humana como singularidade antropológica e pedagógica, inserida em uma comunidade e em um processo de desenvolvimento que deve ser “integral<sup>39</sup> e integrador<sup>40</sup>” (STEIN apud BRUSTOLIN, 2018, p. 25). O pensamento de Paulo Freire e Stein, a nosso ver, trazem grandes contribuições para a compreensão e orientação para a prática pedagógica no processo ensino e aprendizagem onde o educando deve ser o principal sujeito do processo, ou seja, deve ser o núcleo da prática educativa, que não pode limitar a aprendizagem à dimensão intelectual, mas levar em consideração o sujeito educando em função de suas possibilidades, em um constante processo de vir-a-ser, isto é, de mudanças.

Toda aprendizagem tem como finalidade a modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. Nessa perspectiva, concordamos com Schmitz de que a aprendizagem é necessária ao homem para construir a sua personalidade e definir claramente suas características individuais. A aprendizagem escolar, no entanto, se distingue das demais por ser sistemática, intencional e envolver a organização de atividades (estímulos) que se inserem em um quadro de finalidades e exigências

---

<sup>39</sup> Na concepção steniana, o termo “integral” significa corpo-psique-espírito, ou seja, a formação da pessoa enquanto ser sujeito a sua dissociação reduziria a pessoas a uma vida unicamente instintiva (p. 350).

<sup>40</sup> Por “integrador” está relacionado a compreensão que a educação deveria ter, saber para proporcionar o “eu potencializador”, a partir desse entendimento os “educadores deveriam possuir embasamento antropológico para desenvolver uma pedagogia clara e integradora entre o conhecimento e a vida (STEIN, 2018, p. 32).

determinadas por uma instituição educativa. Todavia, a verdadeira aprendizagem não é algo que se realiza de uma vez por todas, permanecendo depois imutável.

A aprendizagem se caracteriza principalmente pela aquisição de informações, de dados e elementos objetivos, que abrem o horizonte do conhecimento do mundo e das coisas, [...] de novos modos de ver, perceber, sentir, julgar, ser e agir. [...] A verdadeira aprendizagem educativa consiste, pois, não só em adquirir modos de comportamentos ou de ação, mas em estrar consciente deles e pautar a sua ação na compreensão do alcance dessa sua ação ou atitudes (SCHMITZ, 1984, p. 99-100).

As análises sobre a realização das atividades de ensino e aprendizagem nos três primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Profa. Sara Barroso, foram empreendidas a partir das falas da equipe pedagógica, das observações da pesquisadora, dos preceitos do Currículo de Educação Municipal e das orientações da BNCC, e levam em consideração algumas ideias de teóricos, as condições objetivas e o contexto de vulnerabilidade da escola, visando destacar os elementos significativos que nos levaram a responder à questão-problema levantada.

É nosso entendimento que a fala de uma professora, transcrita a seguir, de algum modo expressa a compreensão de que a relação professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem, deve ser realizada através de uma relação de alteridade, independente das condições sociais e culturais em que ocorra esse processo. Conforme afirma:

*Em qualquer situação de ensino e aprendizagem, a relação entre o professor e os estudantes deve ser uma relação de respeito ao outro, onde o professor deve ter uma conduta acolhedora, valorize a diversidade, os saberes, as identidades, independentemente de classe, etnia e religião, sem qualquer tipo de preconceito. O respeito às diferenças, o acolhimento, a valorização do outro e a crença no potencial do indivíduo pode representar a abertura de horizontes de possibilidades para uma nova vida. Em um contexto de vulnerabilidade social, desenvolver essa relação é um caminho possível para amenizar o abandono escolar e garantir a formação das crianças (Professora 4)*

Apesar dessa compreensão, outros elementos colhidos na pesquisa em 2019, trazem a lume várias dificuldades. Por conta disso resolvemos, para uma melhor compreensão das dificuldades apontadas, analisá-las a partir de três eixos: 1) processos escolares e dificuldade de ensino; 2) dificuldade de aprendizagem: relação professor/aluno e; 3) relação escola/família:

a) No que se refere a interferência da Secretaria no processo de ensino, tendo em vista o cumprimento das metas, vejamos o que dizem alguns participantes da pesquisa:

*Não consigo colocar em prática o meu trabalho pedagógico na escola porque tem muita demanda da Secretaria, como: documentos, acompanhamento dos projetos, dos diários das professoras das turmas do 3º ano do Programa de Gestão para Alfabetização - PGA<sup>41</sup>, voltado para o 3º ano. Se a escola não cumprir com essas sequências nas atividades a escola fica no “Farol Vermelho”. Isso por que a GIDE – Gestão Integrada da Educação fiscaliza desde a gestão da escola como: limpeza, organização da documentação, até o pedagógico (aprovados, reprovados e frequência dos alunos). A Semed faz muitas reuniões e formações que nem sempre são necessárias, chegam até atropelar o trabalho na escola. [...] há necessidade de a Semed organizar e planejar o horário dos trabalhos pedagógico para dar mais apoio às escolas e aos professores, no início do ano, porque as orientações só chegam no meio do ano quando muita coisa já aconteceu na escola. (Pedagoga – entrevista concedida em 16/11/2019)*

*A organização pedagógica da escola é orientada pela GIDE atrelada a um sistema de avaliação – denominado de Farol. Cada dimensão da escola corresponde a um farol. Ex. Dimensão pedagógica que trata das questões ligadas ao processo pedagógico, do administrativo e da ambiental [...]. A GIDE já vem com tudo pronto e entrega para o diretor, para o pedagogo, secretario e funcionário as tarefas que, cada profissional deve executar [...] A partir dessas orientações é que a escola constrói o seu plano (Diretora - entrevista por vídeo-chamada em 03/04/2021).*

*Os alunos de hoje não conseguem produzir uma frase. No nível mais baixo há intervenção do Programa Mais Alfabetização<sup>42</sup>- PMALF realizado pelos monitores, os quais são orientados e acompanhados pela DDZ, é ela que dá as instruções. A pedagoga da escola só acompanha as atividades. (Profª. 3, 1º ano – entrevista concedida em 12-13/11/2019).*

*O acompanhamento pedagógico é feito pela DDZ. A assessora vem uma vez por semana para conferir se o planejamento está de acordo com o check list. (Profª. 4 -1º ano – 2019)*

---

<sup>41</sup> Programa desenvolvido pela prefeitura de Manaus em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS)

<sup>42</sup> O Programa foi criado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos baixos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA no 3º ano do Ensino Fundamental nas habilidades de leitura, escrita e matemática.



*A escola faz sondagem no 1º e 2º anos com as avaliações enviadas pela Semed, a GID avalia e dá retorno do resultado para a escola, os níveis mais baixos de 1º e 2º, os professores são orientados a fazer atividades para recuperar os níveis (pedagoga – entrevista concedida em 12/11/2019).*

*A Secretaria estabelece para mim como profa. do 1º ano, alfabetizar 96% dos meus alunos. Eu tenho que alcançar esse índice porque a secretaria estabeleceu como meta. [...] numa realidade de 30 alunos, quantos alunos então eu poderia não ter alfabetizado? Apenas 1 aluno. Diante da realidade de aprendizagem dos alunos, impossível cumprir esta meta (profa. 3 – 1º ano – 2019).*

*A proposta da SEMED é cumprir com os conteúdos que constam no check list, mas ele deixa muito a desejar. [...] O diário deve ser preenchido de acordo com essa proposta. Se não for preenchido dessa maneira a escola entra no farol vermelho [...]. Se tivesse HTP e Ed. Física poderia ajudar. Nos sentimos impotentes. Tem muita coisa que se poderia fazer, mas não tem tempo. Só se levar pra casa (Profa. 5 – 2º ano - Entrevista concedida em 07/11/2019).*

*Não temos tempo suficiente para preparar atividades diversificadas [...]. A SEMED Só quer resultados e para isso preparou o Checklist [...]. A orientação é para dar notas acima de 5, mas a prática é diferente da orientação do sistema. A GID não vai à sala para saber se a criança aprendeu; camufla os dados. A GID não tem projetos de acompanhamento para as famílias; a DDZ só faz a coleta dos registros. O sistema sabe da situação de cada turma, por isso tem professor que dá presença para alunos faltosos e não tá nem aí. (Profa. 7 - 2º ano – 2019).*

*Tem questões pedagógicas que cabe a escola fazer, mas aqui não temos apoio pedagógico. Não querendo falar mal, mas a pedagoga não faz o papel de orientar e apoiar os professores nas suas necessidades com os alunos. Ela é muito burocrática. (Profa. 6 - 2º ano – 2019).*

O ensinar exige liberdade e autonomia. Nele a autoridade precisa se comprometer com a sua finalidade e não perverter a liberdade em licença para agir conforme os seus ditames. As observações realizadas no chão da escola, nos leva a concordar com o que dizem os participantes da pesquisa. Entendemos que as orientações da SEMED, como instituição responsável pela totalidade do processo educativo do município de Manaus são necessárias para possibilitar a criação de estratégias que visem garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. Mas, o foco excessivo no controle dos processos de ensino tendo em vista, apenas os resultados, sem

um processo de planejamento, de avaliação dia a dia e de reflexão sobre os resultados para posterior intervenção pedagógica, pouco tem contribuído com o aprendizado das crianças.

Conforme ensina Stein (2018), o “[...] trabalho educativo vem acompanhado de uma concepção do que é o ser humano, de qual a sua posição no mundo, aquilo de que se ocupa e quais possibilidades práticas podem ser oferecidas para formá-lo”. O ensino sem autonomia e com ações delimitadas, acaba por limitar a função social da escola e realizar, apenas, um trabalho técnico e acrítico da realidade. No processo de ensino e de aprendizagem

Não se trata de aceitar simplesmente, passivamente, tudo que se propõe, mas todas as decisões deveriam ser tomadas após madura e séria reflexão sobre o seu alcance e valor. [...] Assumindo a responsabilidade pela sua atuação e especialmente pela educação, a escola realmente se transforma num meio, ou num ambiente ótimo para a educação real e verdadeira de qualquer pessoa. Se não assumir essa identidade de fato, não há como justificá-la (SCHMITZ, 1984, p. 60).

De modo geral, as professoras criticam o excesso de atividades advindas da Secretaria. Segundo afirmam, a Semed demanda muitas atividades burocráticas, especialmente no preenchimento das fichas de planejamento, dos formulários e elaboração de relatórios que comprovem o cumprimento do *check list* que serão conferidos pela DDZ, em função da avaliação expressa nos faróis, sem considerar a realidade dos alunos e da escola, o que reduz a prática aos momentos de sala de aula, sem prévio planejamento das atividades ensino. Sobre isso, concordamos com Zabala ao afirmar que:

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que, o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

Conforme falas acima, a ação educativa também está condicionada à falta de tempo. A falta de tempo está inviabilizando o planejamento das atividades, a reflexão sobre as intenções do processo de ensino e o acompanhamento da aprendizagem. Se assim for, seria importante para amenizar esse problema, o estabelecimento de HTP –

Hora de Trabalho Pedagógico<sup>43</sup> nos Anos Iniciais, pleiteada pelos professores. No entanto, como é indispensável que o ensinar seja realizado a partir de ações planejadas, mesmo sem HTP, o planejamento e o posterior acompanhamento precisam acontecer. Conforme Arroyo (2004, p. 2013), “[...] saber o que ensinar e em que tempo” exige por parte do professor, dentre as muitas atividades de planejamento, de avaliação e de reflexão, a “[...] sensibilidade para lidar com o tempo humano” e os tempos de aprendizagem dos educandos, para além do ensino, numa perspectiva de educar.

O tempo escolar não apenas contribui para aprendizagem, mas é condição para o ensinar e o aprender. [...] Não apenas as instituições têm seus tempos predefinidos, ritualizados, instituídos, mas também cada profissional e cada educando, cada coletivo social e cultural tem seus tempos pessoais e coletivos (ARROYO, 2004, p. 208).

Os entendimentos expostos acima sobre as demandas da SEMED estão na mesma perspectiva da diretora. Segundo ela,

*Essas demandas consomem muito tempo dos profissionais, apesar de chegarem “prontas na escola”, ou seja, cada tarefa já vem destinada a cada servido, desde a equipe de gestão até a equipe pedagógica, essas tarefas devem ser cumpridas em tempos hábeis e segundo o cronograma, as diretrizes e as metas (Caderno de campo da pesquisadora, outubro de 2019).*

b) A falta de profissionais na escola é um problema apontado pela diretora e alguns professores:

*Não tem pedagoga na escola no turno vespertino porque está faltando esse profissional na rede. [...] A Semed precisou de profissionais para trabalhar com a gestão e com o pedagógico [...]. Os professores que estão na GIDE e na Gestão da Secretaria saíram das escolas [...] por isso o diretor e os professores ficam sozinhos no acompanhamento pedagógico. [...] Entendo que o trabalho do pedagogo é muito importante, por isso mandei vários ofícios para a secretaria solicitando esse profissional, mas ainda não fui atendida (Diretora - Entrevista realizada por vídeo chamada, 03/04/2021 tempo: 1h30).*

---

<sup>43</sup> Ressalto que essa é uma reivindicação histórica, por parte dos professores.

*A falta de pedagogo na escola<sup>44</sup> traz grande prejuízo para nós professores porque além de não termos apoio pedagógico para ajudar com as crianças com dificuldades, chamar as famílias e desenvolver projetos, o nosso trabalho fica solitário. [...] Se tivesse um pedagogo atuante, como é na escola que trabalho no outro turno<sup>45</sup>, o desafio da sala de aula, com as crianças com mais dificuldades seriam amenizados (Professora 4, 1º ano, 2019).*

*Sem apoio pedagógico da escola é quase impossível fazer um trabalho de qualidade com as crianças (Professora 3 - 1º ano, 2019).*

*O que é inquietante é saber que crianças com dificuldade de aprendizagem não tem apoio pedagógico, porque não há pedagogo e nem psicólogo que exerça essa função na escola (no turno vespertino) e nem apoio dos órgãos da Secretaria. Sem esse apoio fica difícil realizar as atividades diversificadas direcionadas para os diferentes grupos de sala de aula (Entrevista concedida pela Profa. 1 em 12/11/2019).*

Conforme entendemos a equipe pedagógica deve funcionar coletivamente e em clima de cooperação em qualquer situação e contexto. Compreendemos que o pedagogo deve ou deveria atuar ativamente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem apoiando os professores em ações de planejamento e avaliação de aprendizagem. No entanto, as falas dos participantes e as nossas observações indicam falta de diálogo entre professores e pedagogos e um ensinar solitário que se limita ao cumprimento das tarefas burocráticas.

Essa situação é expressa por alguns profissionais do turno vespertino. Segundo eles *“a falta desse profissional, do pedagogo, deixa uma sensação de abandono” (profa. 4 - 1º ano/2019)*. Isso porque, por mais que a diretora se desdobrasse no apoio as professoras, não conseguia acompanhar a dimensão pedagógica devido as suas atribuições administrativas que consumia todo o seu tempo. No entanto, a pesquisa revelou que, mesmo com esse profissional na escola, no turno matutino, os professores não tinham apoio consistente para as suas ações pedagógicas, o trabalho do pedagogo, naquele momento, se reduzia, praticamente, às atividades burocráticas.

*Tem questões pedagógicas que cabe a escola fazer, mas aqui não temos apoio pedagógico. Não querendo falar mal, mas a pedagoga*

---

<sup>44</sup> A professora trabalha somente no turno vespertino e, nesse turno não tem pedagoga porque a que foi destinada para a escola ficou de licença por tempo indeterminado segundo a diretora.

<sup>45</sup> A professora trabalha em outro turno numa escola particular.

*não faz o papel de orientar e de apoiar os professores nas suas necessidades com os alunos. Ela é muito burocrática (Professora 6 - 2º ano, 2019).*

Essa queixa é expressa também pela diretora que, em um momento de muito trabalho (construção dos relatórios etc.), em tom de desabafo informou que “na escola há problemas de toda ordem, dentre eles, o mais complicado é a falta de recursos humanos capacitados”. Apesar das solicitações encaminhadas à Secretaria, ainda não tinha obtido retorno da sua solicitação (Caderno de campo da pesquisadora, outubro 2010).

c) O livro didático - apesar do Pró-BNCC (agenda 2019/2022), lançado em 2018, afirmar que o material didático é um dos elementos cruciais para a aprendizagem, os professores falam em descompasso deste com a realidade dos alunos. Vejamos o que dizem:

*A Secretaria distribuiu os livros, mas não são adequados para essas crianças; elas são muito fraquinhas [...]. Eu utilizo o método fonológico<sup>46</sup> entre outros para trabalhar com elas. [...] eu uso cartilha<sup>47</sup> de português para trabalhar números, letras e palavras (Profa. 2 - 1º ano – entrevista concedida em 22/10 2019).*

*A maioria das crianças usa a cartilha por que não consegue acompanhar o livro didático, porque a maioria vinha do CMEI, e lá as crianças só brincam - É uma espécie de reforço. [...] Eu faço trabalho diversificado com desenho, recorte, pintura, trabalho com as letras cursivas e bastão. Eu elaboro os desenhos e elas fazem os recortes dos desenhos para eles escreverem, por que quando vem da educação infantil só conhecem a letra bastão. [...] as crianças que não sabem escrever e não entendem, fica muito difícil. [...] a atividades de desenho livre que faço faz parte de uma atividade de brincadeira que é realizada toda sexta feira depois do lanche, não tem a ver com o currículo. (Profa. 2 - 1º ano – entrevista concedida em 23/10 2019).*

---

<sup>46</sup> O método fonológico ou fonético é desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema. Começa sempre dos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes. Por fim, formam-se as sílabas e as palavras. A memorização fora de contexto das letras e de algumas sílabas afasta o aluno do significado das palavras. É possível desenvolver o conhecimento sistemático do alfabeto em textos com sentido e com o uso de materiais como letras móveis. Fonte: Nova Escola <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao?>

<sup>47</sup> A apostila a qual a professora se refere é a Apostila “Meu Mel”, vendida no centro de Manaus, a qual tem o Slogan da Secretaria Municipal, é utilizada pelos professores, inclusive das turmas do 2º ano para os educandos que não conseguem copiar do quadro. Uma espécie de atividade motora e conhecimento das vogais e dos números de forma associativa.

*Para garantir a aprendizagem eu uso uma apostila, porque para essas crianças o livro didático é muito avançado. O conteúdo do 1º ano está adiantado para as crianças que ainda estão sem base (Profa. 1 - 1º ano - 2019).*

*A escola não está preparada para usar o novo currículo em sala de aula e aí, como fica a orientação? [...] com essas crianças tão carentes e com tantas dificuldades fica difícil o uso do material didático que disponibilizam porque poucos conseguem realizar as atividades. Eles não estão se importando com nossas dificuldades. Saber o que estamos fazendo para que essas crianças tenham o mínimo de aprendizagem? (Profa. 4 - 1º ano - 2019).*

*Não lembro de ter nenhuma formação de como usar o livro didático. Lembra que em 2018 teve a escolha do livro, inclusive tiveram que fazer um plano mais elaborado. Muito bonita a proposta. A questão é ter aquele amparo no dia a dia da escola, a gente precisa. Eu não trabalho só os livros, quando eu entrei na secretaria a primeira coisa que eu comprei foi uma impressora, porque eu já tinha na minha mente que era muito aluno né. [...] e que criança da escola pública tem muita dificuldade de acompanhar [...] tanto trabalho caderno, livro ou em folha [...] atividade em folha é pra suprir as necessidades que vejo que eles têm (Profa. 5 - 2º ano - 2019).*

*Não recebemos nenhuma formação e nem orientações para o uso do livro com base no documento a BNCC (Profa. 3 - 1º ano - entrevista concedida em 2019).*

A partir de 2019, conforme site da SEMED<sup>48</sup>, o livro didático passou a ser unificado, ou seja, o mesmo livro para todas as escolas municipais de Manaus, com conteúdos alinhados às orientações da BNCC. Decorrente disso seria necessário, conforme orientação da BNCC, formação ou treinamento dos professores sobre o uso dos livros, tendo em vista as orientações didático-pedagógicas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. No entanto, até março de 2022 os professores não haviam recebido nenhuma orientação para o uso do livro.

Por outro lado, a utilização de livros didáticos cujo conteúdo não leva em consideração o “saber da experiência” do educando, com certeza dificultará a aprendizagem, porque o ensino estará desconectado da realidade do aluno. Conforme Paulo Freire, é dever do professor e da escola “[...] de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [...], como também,

---

<sup>48</sup> <https://semed.manaus.am.gov.br/material-pedagogico-e-didatico-da-semed-sera-unificado-a-partir-de-2019/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). Entendemos que o livro didático é um meio que deve ser usado não como material único, ou com verdades em si mesmas, mas como um aliado do professor nas orientações dos conteúdos que devem ser ressignificados e contextualizados para possibilitar a construção de sentidos.

d) A questão da aprovação sem a aprendizagem adequada para a série seguinte

Segundo as professoras, essa situação decorre das orientações da SEMED e envolve uma interferência direta no trabalho pedagógico na escola. Consideramos que este item é bastante delicado e complexo de abordar, mas é necessário por ser recorrente nas falas dos participantes da pesquisa. Segundo a pedagoga, há uma exigência para o cumprimento das tarefas demandadas pela GIDE/SEMED e quando as tarefas não são cumpridas e as metas atingidas, a avaliação da escola fica com o “farol vermelho”<sup>49</sup>. Vejamos:

*Na divisão das tarefas, cada servidor deve dar conta da sua demanda específica, mesmo que para isso tenha que agir contra a sua vontade. Quando o professor não consegue fazer a criança permanecer e frequentar a aula, ela fica retida, prejudicando a avaliação. Aí a professora é orientada para justificar as faltas (Pedagoga - Entrevista concedida em 12/11/2019).*

*Muitas vezes nós professores somos encurralados dentro da escola para alcançar esses dados [...] se a gente não coloca esses dados, muitas vezes mentirosos, adulterados a gente é taxada de irresponsável, como se não tivéssemos responsabilidade [...]. Penso que jogam a responsabilidade exclusivamente no professor, é só do professor! É uma realidade que nós temos que vivenciar todos os dias. É cobrado da gestão da escola, é cobrado da pedagoga da escola e é cobrado do professor, mas no final, lá no final, se alguma coisa der errado, a culpa só é do professor (Profa. 3 - 1º ano - entrevista concedida em 2019).*

*Dentro da proposta priorizamos o conteúdo básico introdutório para a escrita, mas mesmo para os que ainda não alcançam a capacidade mínima que a Semed pede, eles são aprovados. Então a gente maquia alguns dados para que a gente alcance as metas que a própria secretaria estabelece. [...]. Entretanto, nem sempre conseguimos fazer com que aprendam o que precisam. [...] A*

---

<sup>49</sup> Esses resultados estão diretamente relacionados com um sistema de premiação (décimo 3º e décimo 4º) tanto para a escola quanto para o diretor e professores.

*maioria das crianças chegam da educação infantil com dificuldades motoras e sem conhecer o alfabeto. Tenho 30 alunos matriculados, mas só 18 a 21 frequentam sistematicamente. O processo de letramento é superficial (Profa. 1 - 1º ano – 2019).*

*Tem alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo, aí vão ficando pra traz, mesmo assim temos que aprová-los porque, no 1º e 2º ano, eles não podem ficar retidos (Profa. 6 - 2º ano – 2019).*

*Tem crianças que vieram da educação infantil sem conhecer o básico para receber os conteúdos do 1º ano. Poucas conseguem elaborar uma frase sobre uma figura. Tenho feito atividades lúdicas para eles aprenderem relacionar fonema (som) com grafema (letra). Aqui na turma tem 20 a 21 crianças em condições de ir para o 3º ano, mas tenho que aprovar porque no 2º ano não podem ficar retidos. (Profa. 2 - 2º ano – 2019).*

As falas acima nos mostram que desde 2019, uma das queixas das professoras dos anos iniciais é de que as crianças chegam da Educação Infantil com ‘atrasos’ nas aprendizagens básicas para iniciar o processo de leitura e escrita. Tanto as falas quanto as observações realizadas pela pesquisadora, mostram que não há uma organização do processo educacional (SEMED) nem aprendizagem eficaz para a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em desacordo com as orientações da BNCC, quando afirma que esta fase

Requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças respeitando as singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Na BNCC fica claro a necessidade de a escola se organizar em função dessa transição, buscando articular os conhecimentos e as experiências vivenciadas na educação infantil com a progressiva construção de novos conhecimentos que exige mudanças do trabalho no ambiente escolar em torno dos interesses e necessidades imediatas das crianças.

Na escola pesquisada, a ausência dessa organização, seja por falta de autonomia da escola na gestão das suas ações, seja pela organização dos *modos operandis* do processo ensino e aprendizagem, contribui diretamente para o quadro apontado pelos



professores e a pesquisadora. A partir dessas percepções é possível dizer que, em vez da SEMED criar mecanismos de controle pedagógico, deveria incentivar as escolas e os professores e desenvolverem ações para sanar ou atenuar essa ‘terrível’ realidade.

#### 4.4.1 Avaliando a aprendizagem: ensinar e aprender

Neste item analisa-se a questão da avaliação tendo em vista o processo ensino-aprendizagem em sala aula. As falas das professoras, a seguir, apresentam alguns problemas que, segundo elas, repercutem na aprendizagem: a) desnível de conhecimentos: crianças sem base e condições para as aprendizagens dos níveis subsequentes; b) não realização das tarefas e excesso de faltas.

a) No que se refere ao desnível de conhecimentos: crianças sem base e condições de aprendizagem para os níveis subsequentes, vejamos o que dizem as entrevistadas:

*A maioria das crianças ainda estão com dificuldades motoras e sem conhecer o alfabeto, mas não dá para acompanhar a aprendizagem individualmente porque senão vou atrasar o conteúdo. (Profa. 1 - 1º ano - 2019).*

*Muitas vezes não conseguimos fazer o que a SEMED pede por que a criança chega com defasagem no 1º ano e não conseguimos introduzir todo o conteúdo. No 1º ano o investimento é a sílaba simples, e como profa. do 1º ano vou tentar alfabetizar uma criança que a nível de diagnóstico saiu do CMEI com um bom índice de desenvolvimento, aí eu chego com a criança e percebo que ela não tem a capacidade de reconhecer qualquer letra do alfabeto. [...] Na minha turma tem alunos que não sabem escrever o próprio nome, mas para a secretaria e em nível de dados, é uma criança já com plena capacidade. Isto não é verdade (Profa. 3 - 1º ano - 2019).*

*Temos realidades diferentes em sala de aula, mas nem sempre conseguimos colocar em prática os conteúdos propostos; a prática é diferente do que vimos na teoria. [...] Por exemplo, aqui na sala tem criança com baixa visão, criança com hiperatividade, e a escola não tem projeto para ajudar essas crianças e nos professores temos que dá o nosso jeito para alcançar os alunos, mas nem sempre conseguimos. (Profa. 4 - 1º ano - 2019).*

*Quando as crianças vêm transferidas de outra escola é muito complicado. [...] Tem um parecer descritivo onde é relatado um pouco da sua vida escolar, mas esse parecer demora pra chegar em*

*nossas mãos e, quando chega, nem sempre corresponde ao nível de aprendizagem da criança (Profa. 7 - 2º ano -2019).*

*Muitas crianças ainda têm dificuldades na escrita. [...] Na minha turma, ainda tem crianças no nível silábico<sup>50</sup>, ou seja, as que ainda não estão escrevendo e nem lendo e não conseguem acompanhar os conteúdos curriculares. Para identificar os níveis de escrita, uso as orientações da Emília Ferreira. (Profa. 8 - 3º ano – 2019).*

Parece claro, nas falas das professoras, que a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, sistemático e cumulativo através do qual a escola ou o professor(a) procura verificar e analisar a extensão das aprendizagens, das modificações do comportamento e do rendimento do aluno, a fim de confirmar se houve construção do conhecimento, seja este teórico ou prático, não vem sendo considerado. Também parece claro que a escola e as professoras não têm se valido da avaliação como indicadora de uma etapa vencida, de um progresso qualitativo e quantitativo de conhecimento e nem como um estímulo para o progresso ou indicadora de que, não tendo ocorrido a aprendizagem, novas estratégias devam ser utilizadas para que a mesma ocorra. Também não demonstram levar em consideração que uma das funções da avaliação é

*[...] detectar se o aluno se encontra na classe em que realmente deveria estar, ou seja, se sua bagagem de conhecimentos está adequada ao nível em que irá frequentar. Isto significa que o aluno deverá ter pré-requisitos para que tenha sucesso na etapa a qual vai cursar (SAN'ANNA, 2011, p. 8).*

A questão da avaliação está de tal forma voltada para o quantitativo e não para a aprendizagem, que uma professora chega a considerar correto o erro de assimilação de uma criança. Como afirma:

*Na avaliação bimestral, eu leio a prova para eles responderem porque se for esperar para eles lerem não dá tempo. Apesar dessa dificuldade, considero o resultado da prova muito bom. Um exemplo de uma prova é esta aqui: olha (mostra a prova para a pesquisadora), essa criança respondeu com escrita da **fruta errada**, mas sei que ela sabe. Eu vou considerar o que ela sabe, não o que escreveu (Profa. 8 - 3º ano – 2019).*

No caso acima, a criança confundiu a imagem de um cacho de “uva” com o cacho de “açai”. Apesar disso a professora corrigiu como certo e, com isso, incorreu também em erro. Tudo indica que o aluno associou o açai, elemento contido em sua realidade, em

---

<sup>50</sup> De acordo com Emília Ferreira

sua leitura de mundo, com algo que desconhecia, a uva. Nesse momento a professora deveria ter corrigido o “engano” possibilitando novas aprendizagens, dando sentido ao saber de “experiência do aluno” porque, conforme ensina Freire (1996, p. 27), “[...] faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas, também, ensinar a pensar certo”.

O professor não pode ser apenas um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes que não apresentam nenhuma relação entre o que leu e a realidade.

Nas situações expostas, a docência e a avaliação da aprendizagem acabam se tornando um trabalho técnico, burocratizado que não levam em consideração o sentido maior do ensino formal que é possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos que favoreça o seu desenvolvimento como indivíduo, pessoa e cidadão, tendo em conta a sua realidade social e suas reais possibilidades de aprendizagem “aqui e agora” e não como atividades padronizadas e repetitivas. Nessa perspectiva entendemos que a aprendizagem ocorre quando, ao adquirir o conhecimento, o educando muda o seu comportamento.

#### 4.4.2 Acompanhamento da aprendizagem

Neste item as falas identificam dois problemas: a) falta de acompanhamento da aprendizagem pela escola; b) falta de acompanhamento da aprendizagem pela família.

a) O acompanhamento da aprendizagem pela escola, elemento que deve ser indissociável da prática pedagógica, vem sendo assumido por setores da secretaria, tendo como base apenas os resultados quantitativos das avaliações elaboradas pela GIDE. Esse sistema de acompanhamento caracteriza o distanciamento entre conhecimento da realidade, as condições do processo de ensino, a tomada de decisão e a intervenção pedagógica, conforme podemos verificar nos relatos dos professores.

*Não há projeto de acompanhamento da aprendizagem específico da escola. O que tem é um parecer que acompanha a criança desde o 1º ano, mas não contribui muito para a organização do nosso trabalho em sala de aula porque só chega no final do segundo bimestre (Profa. 5 - 2º ano - 2019).*

*Sobre o acompanhamento e a evolução da aprendizagem da criança é a DDZ quem acompanha. [...] Eles pegam o diário e conferem com o check list para ver se bate (Profa. 6 - 2º ano - 2019).*

*O acompanhamento é feito pela DDZ. A assessora vem uma vez por semana na escola para conferir o planejamento e se está acompanhando o check list (Profa. 4 - 1º ano - 2019).*

*Tenho crianças com muitas dificuldades e, quando tive acesso ao parecer das crianças, já no meio do ano, verifiquei que a realidade da escrita no parecer não era a realidade que eu tinha recebido a criança no 1º ano. Isso compromete o desenvolvimento da criança por que eu poderia trabalhar dentro das dificuldades dela, mas se o parecer não demonstra essa dificuldade eu vou trabalhar o que com essas crianças então? Como eu vou amenizar a dificuldade que ela enfrenta se pra própria secretaria essa criança não tem dificuldade! (Profa. 3 - 1º ano - 2019).*

*Tem a situação das faltas, mas também tem aqueles que vêm todos os dias para a escola, mas não aprendem e eu não consigo fazer nada para melhorar a situação dela. [...] É difícil saber nesses casos quando a criança tem algum problema ou tem uma deficiência porque sem o apoio pedagógico fica difícil a criança acompanhar porque não dá para parar e atender individualmente (Profa. 7 - 2º ano - 2019).*

*Na realidade o acompanhamento do processo pedagógico na escola não existe. A Semed faz muitas reuniões e formações que nem sempre são necessárias, chegam até atropelar o trabalho da escola. [...] há necessidade de a Semed organizar e planejar o horário do trabalho pedagógico para dar mais apoio as escolas, no início do ano, porque algumas orientações só chegam no meio do ano quando muita coisa já aconteceu (Pedagoga entrevista concedida em 12/11/2019).*

Conforme exposto pelas professoras e pela pedagoga, não há acompanhamento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, seja para apoiar os professores com as mediações didáticas, com o planejamento e, também, com encaminhamento de problemas que aparecem no dia a dia. O acompanhamento (interno) da aprendizagem é burocrático e, quase sempre, a não aprendizagem é atribuída ao descaso da família.

É preciso reconhecer que no contexto escolar o professor se depara com uma diversidade de situações; seja cultural, seja, de aprendizagens, que contribuem para que o processo ensino e aprendizagem não se limitem a um simples repasse de conteúdos de forma técnica e burocrática sem qualquer relação mais humana, onde a empatia preceda

qualquer ação pedagógica. Uma pedagogia humanista para Stein implica numa relação de empatia, onde “[...] um pode participar da vivência do outro, ou seja, dialogar com as diferenças”.

A partir dessa relação empática “[...] o papel do educador se torna indispensável na relação com os educandos”, pois reconhece a diversidade nas relações interpessoais não como elemento de afastamento, mas como possibilidade de relação em reciprocidade (STEIN, 2018, p. 44). Acompanhar uma turma de 30 a 33 crianças com níveis de aprendizagens diferentes assim como, as suas formas de aprender, é quase impossível sem ter uma conduta empática em sala de aula, pois é nas diferenças que está o desafio para planejamento do processo ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessária a utilização de várias estratégias para estruturar as intenções educacionais que atenda às necessidades diversificadas. Quando uma professora afirma que a criança que é assídua às aulas não aprende, é preciso se questionar o porquê da não aprendizagem e investigar as causas, razões pelas quais a criança não está aprendendo. Esse é um processo que requer tempo e conhecimento do fazer pedagógico, assim como, das formas de aprender. Não basta que o professor planeje atividades diferenciadas, é necessário saber o que fazer, para quem e como fazer porque tudo isso se constitui em base para o registro, o acompanhamento e a intervenção pedagógica.

O acompanhamento é uma intervenção diferenciada, coerente com o que desvelam, torna necessária a observação do que vai acontecendo. Não se trata de uma observação “desde fora”, mas de uma observação ativa, que também permita integrar os resultados das intervenções que se produzam [...] numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis (ZABALA, 1998, p. 90).

A partir das ideias dos autores, podemos entender que qualquer ação pedagógica em sala de aula pressupõe o reconhecimento do outro, uma abertura ao outro com afetividade, reconhecendo que o ser humano é um sujeito inacabado. No processo ensino e aprendizagem, ter essa compreensão de inacabamento, é fundamental para que o professor entenda as diferentes formas de manifestações e expressões das crianças em sua singularidade e como parte de uma comunidade. Portanto, o professor deve se valer de formas de registros diferenciados, sejam individuais e/ou coletivos, é uma forma de acompanhar as crianças nesse processo de aprendizagem, assim como contribuir para levar o professor à reflexão sobre o seu trabalho.

Entretanto as observações em sala de aula mostraram o distanciamento entre os professores e seus alunos, ausência de diálogos e pouca interação, salvo entre as crianças. A figura do professor é central, no sentido de apresentar o conteúdo e orientar as atividades a serem realizadas e registrá-las. O registro é um relato sintético do conteúdo e das atividades de ensino e tem o caráter de *“comprovar o cumprimento dos conteúdos do check list para a GIDE”* (Profa. 3 - 1º ano - 2019). No entanto, o relatório não mostra a diversidade posta na sala de aula, as dificuldades reais vivenciadas pelos professores e os desafios enfrentados no cotidiano, pois segundo a referida professora, *“isso não interessa pra SEMED”*.

Diante dessa realidade constata-se que o modo como a prática educacional está organizada nessa escola não favorece o acompanhamento da aprendizagem das crianças. Entendemos que o apoio pedagógico é indispensável nesse processo, entretanto, é o professor em sala de aula que deve acompanhar efetivamente esse processo porque é ele que vivencia todos os dias as dificuldades e as superações de seus alunos. De acordo com Zabala, o processo ensino e aprendizagem envolvem,

Um conjunto de interações baseadas nas atividades conjuntas dos alunos e dos professores, [...] o ensino como processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, o que opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar (ZABALA, 1998, p. 91-92).

b) O acompanhamento pela família do aprendizado das crianças

Quanto a esta questão, as professoras assim se expressam:

*Torna-se mais difícil o trabalho porque as crianças faltam muito, e quando voltam já estamos lá na frente. Nos dias que é para trabalhar com o conteúdo da disciplina os pais não mandam o livro pela criança. [...] Hoje estou fazendo atividade de ciência, mas a maioria não trouxe o livro. As tarefas de casa e as tarefas que envolvem pesquisa, a maioria das crianças não faz porque os pais não ajudam e muitos porque não sabem (Profa. 1 - 1º ano – 2019).*

*Se o pai não dá atenção pra criança e muitas vezes não sabe como ajudá-la, como fica essa criança? [...] só quando volto a trabalhar o conteúdo da matéria, como é caso agora de ciências, que é uma vez por semana, é que volto a orientar a criança. Muitos pais não têm*

*condições de acompanhar os filhos; seja por falta de tempo, ou seja, por não saber mesmo (Profa. 3 - 1º ano - 2019).*

*Nossa dificuldade é que a maioria dos alunos, os pais ou responsáveis não acompanham as tarefas de casa. [...] no caso das crianças infrequentes essa situação é mais grave (Profa. 7 - 2º ano - 2019).*

*Não há acompanhamento em casa pelos pais. A professora anterior passava muita tarefa pra casa e voltavam do mesmo jeito porque os pais não sabiam fazer, por que são analfabetos. Por isso, que eu faço todas as atividades em sala de aula. As tarefas pra casa são mais de pesquisa para fazer trabalhos temáticos (Profa. 8 - 3º ano - 2019).*

*A escola faz reunião para conversar com os pais que aparece, pois a maioria não aparece. Tem mães que não ligam para criança, mas tem mães que cuidam de seus filhos. [...] que vão aos passeios promovidos pela escola, para proteger as crianças, seus filhos (Profa. 5 - 2º ano - 2019).*

*Eles têm potencial quando as famílias são parceiras da escola e fazem a parte deles (Profa. 4 - 1º ano - 2019).*

*A falta de participação da família no sentido de ajudar o filho em casa com as tarefas. As crianças levam os livros pra casa, mas não trazem para a escola nos dias das disciplinas [...]. O livro poderia contribuir muito se as famílias ajudassem nas tarefas. Eu elaborei até uma caderneta com os dias e horários das disciplinas, mas muitas já perderam. Os alunos que não fazem a tarefa de casa eu tento trabalhar com ele, mas nem sempre consigo porque tem que dá conta do conteúdo. Muitos pais até tentam ajudar, mas não sabem e acabam confundindo a cabecinha das crianças (Profa. 6 - 2º ano - 2019).*

*[...] Nós professores chamamos os pais para mostrar como está o nível de aprendizagem do filho e pedimos a participação deles. Percebemos que as crianças querem aprender, mas têm dificuldades e não tem acompanhamento em casa e nós não temos apoio pedagógico (Profa. 5 - 2º ano - 2019).*

*A escola chama os pais porque o Programa Bolsa Família busca fazer parceria com a família para amenizar as faltas. Os pais dizem que não vem a escola porque não tem tempo. uma minoria consegue ajudar os filhos (Profa. 2 - 1º ano - 2019).*

A responsabilização da família pela aprendizagem não se coaduna com a função da escola como responsável pelo ensino formal. É função da escola e não da família o processo de educação formal. Em um contexto em que as famílias encontram-se em situação de vulnerabilidade, muitos pais sem ou com pouca escolarização, como as próprias professoras reconhecem, é um equívoco e mesmo irresponsabilidade atribuir à família o acompanhamento da aprendizagem. Se a finalidade da escola é inserir a criança no mundo da leitura, da escrita e do código matemático, ela precisa garantir à criança a apropriação dos conhecimentos necessários em cada fase do seu processo de aprendizagem.

A escola e o professor deverão levar em consideração estas circunstâncias concretas no momento em que fizerem os seus planejamentos, para que sejam feitos a partir desta realidade e para torná-la uma realidade menos carente e precária [...]. Mas mesmo levando em consideração as circunstâncias adversas, tem o educador como função procurar criar condições favoráveis para a educação de todas as crianças a seu encargo (SCHIMITZ, 1984, p. 113).

Concordamos com o autor quando explicita o papel da escola e, em especial, do professor, para a criação de condições que garanta a aprendizagem dos educandos. Isto porque, pais analfabetos ou semianalfabetos, com baixo poder aquisitivo, desempregados ou em subempregos, ou seja, em situação de vulnerabilidade, não possuem condições para assumir a responsabilidade de acompanhamento da aprendizagem escolar de seus filhos e da feitura das tarefas que a escola encaminha para casa. A responsabilidade educacional da família é outra, não o ensino formal.

Se a função das “tarefas”, dos exercícios escolares é reforçar a aprendizagem, e se a professora e a escola verificam que isto não ocorre porque as tarefas não são feitas, é dever do professor(a) buscar sanar as lacunas da aprendizagem na escola (realizar este reforço), sob pena da aprendizagem não ser concretizada, (levando o reforço não ser concretizado). O que nos foi possível perceber quando das nossas observações é que há uma preocupação interna com a quantidade de conhecimento, muito acima daquilo que seria coerente e de bom senso, e pouquíssima preocupação com a quantidade e qualidade da aprendizagem.

O que as crianças necessitam de imediato é de um processo de ensino com conteúdos verdadeiramente adequados às suas capacidades e de apoio da escola e do professor(a) para apreendê-los e transformá-los em seus conhecimentos. Como afirma



Werneck (2002, p. 13), “[...] ensinamos demais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos! Aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes, mais deligados da realidade dos fatos e os objetivos mais distantes da realidade da vida”. Como todos sabemos a escola é composta de pessoas e de estrutura organizada para educar, para desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem e, como instituição educativa e social, possui todos os requisitos e meios para educar de maneira eficiente.

Em 2022, a continuidade da pesquisa iniciada em 2019, visou a complementação de dados, dirimir dúvidas e preencher lacunas das primeiras entrevistas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, ao chegar à escola, percebemos que outros elementos sobre as condições de aprendizagem das crianças ficaram mais visíveis aos olhos dos profissionais que ali atuam: diretora, pedagogo e professores. Naquele momento afirmavam que “[...] *durante a pandemia as crianças não aprenderam nada. A aprendizagem foi zero, [...] passaram, mas não houve aprendizagem. O ensino remoto não teve bons resultados*”. Em função dessa “nova” realidade (pandemia) e do reconhecimento da equipe da escola da grande defasagem na aprendizagem dos alunos, especialmente nas turmas dos 4º e 5º anos, decidimos então ampliar o campo das entrevistas para os professores e observação nessas turmas a fim de compreender melhor os fatores que potencializaram tal defasagem.

Ora, se levarmos em conta que os alunos do 4º ano eram alunos do 1º ano em 2019 e tiveram aulas presenciais e, portanto, deveriam ter tido acesso aos conteúdos introdutórios<sup>51</sup> do Ensino Fundamental sobre o conhecimento e apropriação do sistema alfabético, desenvolvimento da leitura e da escrita individual e compartilhada, da oralidade, análise linguística e da interpretação e produção de textos. Esses são os objetos de conhecimentos que correspondem do 1º bimestre ao 4º bimestre do 1º ano que devem ser trabalhados em progressivos níveis de complexidade e abrangência e articulados aos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017). Contudo, conforme fala de algumas professoras, “*o conteúdo introdutório do 1º ano acaba sendo introduzido no 2º ano, porque não correspondem com a realidade das crianças*” (prof. 5 – 2º ano – 2019)

No 5º ano, cujos alunos cursaram o 2º ano em 2019, a situação parece ser ainda mais grave porque o segundo ano é a série na qual os alunos deveriam consolidar as aprendizagens básicas (BRASIL, 2017) e, mesmo com a aprendizagem dos conteúdos

---

<sup>51</sup> Os conhecimentos do sistema da escrita alfabética, dos signos matemáticos, dos registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço, a capacidade para distinguir desenho de escrita e de elaboração de possibilidades sobre quantidade e distribuição das letras. (BNCC, 2017).

introdutórios, supõe-se que o básico do processo de leitura e escrita teria sido aprendido. No entanto, isto parece não ter ocorrido mesmo sem pandemia, o que nos leva a crer que não houve aprendizagem condizente com aquela etapa de ensino. Tal realidade vai ao encontro das afirmações trazidas no Relatório Todos Pela Educação (2021), intitulado “Aprendizagem na Educação Básica: detalhamentos do contexto pré-pandemia”. O Relatório afirma que se antes da pandemia do Covid-19, os desafios já eram diversos e complexos, após a pandemia seus impactos na aprendizagem são bem maiores, por isso mesmo o relatório enfatiza a necessidade de formulação de estratégias para superá-los.

Diante de tal situação nos foi possível observar, na equipe pedagógica, sentimentos de incertezas, dúvidas e preocupação em criar alternativas para atenuar os problemas de aprendizagem e da eminente possibilidade de repetência e abandono escolar, especialmente nas turmas do 4º e 5º e, ao mesmo tempo um clima de tensão motivado pelo estabelecimento das metas traçadas pela SEMED que, conforme o pedagogo, “*são surreais*”. Para ele:

*A Semed deve repensar o seu plano de metas dos rendimentos escolares de 2022 a partir do resultado de 2021, porque o mesmo não reflete a realidade da aprendizagem dos alunos. Os alunos foram aprovados sim, mas não houve aprendizagem. Eu entendo que este ano é preciso trabalhar com os resultados de 2019. Somente assim vamos ter, de fato, os dados reais (Pedagogo – entrevista concedida em março de 2022).*

A preocupação do coordenador pedagógico vai ao encontro ao que estabeleceu o Conselho Nacional de Educação em 2020, através das Diretrizes Nacionais para a implementação da Lei nº. 14.040 de 18 de agosto. Nela estabeleceu normas educacionais em caráter excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 que define a flexibilização dos currículos e sugere a revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de “aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar”, em função da pandemia. Nessa direção o Currículo de Educação Municipal, aprovado em 2021 também aponta caminhos para que a escola possa garantir o direito de aprendizagem de seus alunos. De acordo com o documento:

Entende-se, nessa perspectiva, direitos de aprendizagens como direito à escolarização fundamentada numa educação inclusiva que desenvolva as habilidades e competências apresentadas neste documento e no cotidiano da escola e, que o poder público municipal de Manaus reafirma seu compromisso em oportunizá-los a todos os estudantes que adentram às suas Unidades de Ensino o direito de aprendizagem (CEM/SEMED, 2021, p. 25).

Do exposto podemos verificar que na teoria, em nível de “dever ser”, a orientação formal e legal do município concorda com as orientações federais sobre a necessidade de alinhamento do currículo às reais necessidades de aprendizagem das crianças. Mas a verdadeira questão se encontra em “como” colocar em prática essas orientações, “como” transformar o “dever ser” em “ser”, as orientações em ações, visto que a flexibilização curricular requer adequações planejadas com objetivos e intenções claras e adequadas às reais necessidades de aprendizagem das crianças, hoje mais que nunca, em situação de vulnerabilidade educacional em função do não aprendizado dos conteúdos no tempo considerado adequado. Criar estratégias que favoreça a recomposição das aprendizagens<sup>52</sup> é um desafio que precisa ser enfrentado não apenas pela escola e pelos professores, mas por toda a rede de ensino porque, conforme explica Sônia Guaraldo<sup>53</sup>

Havia uma lógica na Educação até 2019, e a pandemia mudou tudo. Agora, é preciso justamente reordenar, mas não basta só ‘voltar ao que era antes’, é preciso voltar melhorando, prestando atenção às coisas que devemos olhar. É por isso que falamos em ‘recomposição’. Essa visão ampliada inclui diversas frentes. Não se trata de um projeto ou proposta apenas. A recomposição tem que ser a grande proposta das secretarias e englobam tópicos como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico (REVISTA NOVA ESCOLA, 2022, p. 02)

Mas para que isto aconteça, esses pilares precisam estar entrelaçados no dia a dia da escola com envolvimento de todos os responsáveis pelo processo educativo ali desenvolvido. No entanto, isto não estava ocorrendo até abril deste ano, quando encerramos a pesquisa. As falas a seguir demonstram que os problemas escolares que afetavam o ensino e a aprendizagem em 2019 foram agravados no período da pandemia em função de vários fatores, especialmente: a falta de recursos tecnológicos que inviabilizaram o acesso ao ensino remoto; famílias sem condições para acompanhar as atividades emanadas da escola e sem condições intelectuais e emocionais, estas

<sup>52</sup> A recomposição da aprendizagem é segundo Guaraldo, uma espécie de guarda-chuva porque envolve um olhar para múltiplos aspectos. (GUARALDO, 2022, p. 02)

<sup>53</sup> Consultora pedagógica e especialista em formação continuada no Instituto Gesto. Revista Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>.

decorrentes de mortes, doenças, desemprego, depressão, violência, falta de alimentos e fome. Vejamos algumas delas:

*Depois da pandemia as dificuldades dos alunos na leitura ficaram bem piores. [...] muitos fizeram educação infantil, mas não aprenderam nada, por isso faço atividades de coordenação motora pra aprender pegar no lápis [...]. Não conseguimos trabalhar com o livro didático porque é muito avançado pra essas crianças que ainda estão desenvolvendo atividades de coordenação motora (Professora 1 - 1º ano - entrevista concedida no dia 18/03/2022).*

*Eles estão bastante atrasados pro segundo ano. Muita dificuldade. Tem alunos que parecem que nunca estudou. Até pra pegar no lápis tem dificuldade, pra fazer uma letra. E quando consegue, só consegue fazer a letra bastão que aprende lá na base, lá na pré-escola, ai eu estou tendo todo esse trabalho de voltar à base pra tentar ajudar, alcançar, melhorar essa dificuldade deles. Não conseguem copiar da lousa, não conhece o alfabeto, estão no zero. Apreendendo agora. Durante a pandemia a aprendizagem foi quase nula, fazendo com que os alunos apresentem diversos problemas cognitivos: dificuldades de memorizar e de se expressar, que refletem na sua aprendizagem [...]. Atualmente a diferença de aprendizagem de cada criança esta cada vez maior. A principal causa dessa dificuldade Foram às aulas on-line né! Porque o professor não tinha como ir à casa do aluno e ele também não podia vir à escola, e os pais em casa, maioria não ajuda. Eu não quero dizer que a culpa é totalmente deles porque eles precisavam trabalhar em casa. Então essa falta de ajuda mesmo até por não saberem como ajudar porque não são alfabetizadores [...] não é como na nossa época que os pais ajudavam a gente, hoje é diferente, eles acham que a escola tem essa função. E ai a gente ver essa realidade, mas eu acho que foi em todas as series (Professora 10 - 2º ano - 2022).*

*Com a pandemia a aprendizagem se agravou consideravelmente. Não tem como trabalhar com as orientações do currículo novo com base na BNCC nessa realidade porque ainda estamos introduzindo o conteúdo do 1º ano, mas com muita dificuldade. Tem crianças que não consegue tirar do quadro porque não tem noção de escrita e ainda tem dificuldade motora. Veja, os alunos pularam da Educação Infantil para o 3º ano porque o 1º e 2º anos o ensino foi remoto por causa da pandemia. Eles passaram mais sem aprendizagem. Aqui na*

*turma a maioria nem conhece as letras, apenas um aluno já está conseguindo ler, a maioria está no reconhecimento das letras (Professora 11 - 3º ano - 2022).*

*Na minha turma a maioria não sabe ler. Numa turma de 33 alunos, ler mesmo sem gaguejar eu tenho contado nos dedos. Eu tenho cinco alunos que lê fluentemente e às vezes ainda erra na pontuação e na entonação. Têm umas dez ou doze crianças que lêem silabado. No grau mais baixo está aquele que não consegue nem silabar (Professora 12 - 4º - matutino e vespertino).*

*Aqui na minha turma, a maioria nem era pra estar no 5º ano, porque não conhece o básico que vem do 2º ano. Tudo bem que teve a pandemia por dois anos e o ensino remoto foi superficial, tivemos que aprender a improvisar, mas esse meu aluno teria que no mínimo escrever palavras simples porque em tese, teve um 2º ano presencial, mas não consegue. Fico me questionando, porque esse aluno está com essa dificuldade? Eu só sei que é desafiador pra nós, hoje mais ainda está em sala de aula. (Professora 4 - 5º ano - entrevista concedida no dia 16/03/2022).*

*Eu vejo a leitura como maior problema da aprendizagem. A gente precisa alfabetizar esses meninos na idade certa. Tenho crianças com 10 a 12 anos na sala de aula, e poucos conseguem ler. [...] Teve uma aluna que eu chamei pra ler e ela começou a chorar [...] falei pra ela: vamos conversar e perguntei o que aconteceu e ela respondeu: “eu não sei ler tão bem professora. Eu acredito que seria ideal se pegasse as crianças e dividisse a turma em salas por nível de aprendizagem. Como já fizemos uma sondagem, nós sabemos qual a criança que está bem, a criança que está mais ou menos e a criança que está bem aquém e distribuir nas salas por esses níveis de aprendizagens. Assim, quando eles tiverem mais ou menos nivelados, mesmo que não esteja no nível adequado para a etapa de ensino é bem melhor porque do jeito que está a gente parte de um extremo para o outro e não consegue dar conta das dificuldades deles! (Professora 4 - 5º ano - 2022).*

Sobre essa questão da defasagem na aprendizagem especialmente nos 4º e 5º anos, o pedagogo, entende que:

*Muitas das crianças não tiveram acesso às aulas remotas como deveriam pela falta de recursos tecnológicos na família. Somado a*

*isso, muitas famílias não tinham condições de ensinar os seus filhos: uns por não saber, e outros porque ficaram muito abalados psicologicamente pelas perdas de familiares para o Covid19 (Pedagogo, 2022).*

Segundo entende, as dificuldades vivenciadas pelas professoras a respeito da diversidade nos níveis de aprendizagem em sala de aula, se agravaram com a pandemia do Covid-19. Mas que, também, a falta de planejamento diário das atividades, pelas professoras leva ao imprevisto no processo de ensino e aprendizagem porque, no ensino, deve haver uma sequência que envolve objetivos, estratégias didáticas, mediações, acompanhamento, registro e avaliação da aprendizagem, e isto não estava ocorrendo. Para ele, as professoras:

*Poderiam fazer melhor os seus trabalhos em sala de aula se conseguissem planejar as aulas antecipadamente. Atualmente as professoras vão para sala de aula sem saber como criar as condições para a criança aprender [...] pegam os conteúdos do check list e aí reproduzem em sala para as crianças. No meu entendimento precisamos quebrar essa cultura dos professores de irem para sala de aula sem o planejamento diário do que fazer. Em minha humilde opinião, três elementos são indispensáveis para atuar em sala de aula: a articulação entre os conteúdos formais e os “saberes de experiência”, a sequência didática e o domínio da sala de aula e dos conteúdos (Pedagogo - entrevista concedida março de 2022).*

Por outro lado, concorda com a fala das professoras no que diz respeito às exigências por parte da SEMED, no cumprimento do currículo através do *cheque list*. Para ele não tem sentido essa exigência diante do quadro de ‘defasagem na aprendizagem’ e que a SEMED não deve estabelecer metas para as escolas com base nos resultados de 2021. No seu entendimento:

*A Semed precisa repensar a sua carta de metas<sup>54</sup> dos rendimentos escolares de 2022 tendo por base os resultados de 2021, porque isto não reflete a realidade da aprendizagem dos alunos. Os alunos foram aprovados sim, mas não houve aprendizagem. Entendo que é preciso trabalhar com os resultados de 2019 para que se tenha, de fato, os dados reais. Se a escola aprovava 80% a 85% vamos partir disso, talvez até menos, e não achar que a gente aprovou 98% e passar pra aprovar 99% porque a gente não vai alcançar. Lhe*

---

<sup>54</sup> Uma carta de metas é o objetivo daquela escola naquele ano (Pedagogo, 2022).

*garanto que a gente não vai alcançar! Quem quiser passar desse numero ai vai está mentindo porque não tem como, são dois anos parados. Quanto à aprendizagem, no momento nós estamos fazendo um levantamento para verificar o nível de aprendizagem na leitura e comunicar os pais sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Isto vai nos levar a encarar duas dificuldades: as condições de apoio da família na aprendizagem das crianças e as condições de aprendizagem da criança na escola. Como a escola, neste momento, está voltando aos poucos, ainda não está preparada para enfrentar esses problemas. Ela está de certa maneira tentando sentir o que aconteceu com essas crianças porque foram 2 anos praticamente sem aprendizagem. Eles passaram de ano por uma condição legal, mas não por uma condição de aprendizagem, a verdade é essa!*

*Então eu acho que de um lado a família, de um lado os alunos, de um lado a escola está com defasagem. A escola está tentando descobrir a sua condição real e como está o seu publico e, a partir daí, verificar o que ela pode implementar nesse. Temos muito mais perguntas do que respostas. A gente não tem certeza de nada, temos muitas hipóteses [...]. Dois anos sem educação e isso parece pouco, mas não é! Para uma criança é muito.*

*E aí eu diria mais pra você, no que pese qualquer situação, a criança do ensino público brasileiro de certa maneira tem na escola um lugar de acolhimento, um lugar bom em muitos casos o único lugar bom da vida dela e, sobretudo, o lugar onde ela pode comer. Então eu acredito que houve até interferência de saúde por falta de alimentação. Talvez você concorde ou não, mas muitas crianças vêm pra escola também por causa da comida, ainda mais aqui onde vivemos (se referia ao contexto). Crianças que perderam peso nesses dois anos e, talvez, qualidade intelectual, talvez muitas coisas que a gente só vai saber mais a frente. Porque também na escola a criança se alimenta, se diverte, se relaciona, cria vínculos e isso lhes faltou no período da pandemia. Então nós estamos recomeçando, mas temos como um dos maiores desafios o apoio dos pais (Pedagogo em 30/03 e 04/04/2022).*

*Atualmente, com o retorno das aulas presenciais percebo a dificuldade dos professores em colocar em prática o novo currículo, em decorrência do agravamento da aprendizagem das crianças causado pela pandemia. Na verdade, estamos começando do zero [...]. Os alunos de hoje não sabem o básico. Com a parceria da GIDE estamos desenvolvendo atividades visando a melhoria da aprendizagem, envolvendo todas as turmas (Diretora 05/04/2022)*

As falas do pedagogo e da diretora apresentam reflexões sobre os problemas que a escola enfrenta e deve ainda enfrentar por algum tempo, até que consiga superá-los. Entre eles as dificuldades no cumprimento do currículo em razão das condições da aprendizagem dos educandos. Para que os problemas sejam superados se faz necessário um planejamento intencional, flexível e coerente com as orientações legais e envolva toda a comunidade escolar e as famílias. Estabelecer metas é o alvo a ser atingindo, mas não pode se limitar à busca por resultados quantitativos, desconsiderando a qualidade do processo educativo, pois conforme as falas de alguns professores, *“esses resultados nem sempre refletem a verdadeira realidade da sala de aula”*. (Pedagogo em 30/03 e 04/04/2022).

Entendemos que de nada adianta estabelecer metas sem ter claros os objetivos e as ações a serem realizadas; de nada adianta ter uma variedade de avaliações por meio dos exercícios/tarefas ou avaliações indicadas pela GIDE, sem que haja reflexão sobre os resultados e uma intervenção pedagógica visando a superação do não aprendido. Problemas e tensões fazem parte do cotidiano da escola, mas não devem interferir no processo de ensino e aprendizagem do educando. Não é a etapa (série) de ensino que deve determinar os conteúdos da aprendizagem, mas sim, o nível de aprendizagem em que cada criança se encontra. Para tanto, a BNCC indica:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme Schmitz (1984), nenhum professor obterá grandes resultados se apenas dominar os meios da educação e não tiver o conhecimento e o respeito pelas características do seu aluno. Isto porque não basta que o professor ensine bem, ou melhor, transmita com competência os conteúdos educativos, é necessário e mesmo imprescindível que os alunos estejam preparados e em condições de recebê-los e aproveitá-los. O ensino como meio de aprendizagem e de educação precisa ser adequado às características dos alunos que devem ou querem aprender.

Nessa teia complexa do cotidiano da escola o grande desafio recai sobre o processo ensino-aprendizagem realizado em sala de aula onde é indispensável o estabelecimento da relação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.



Compreender o outro como pessoa e o que é “[...] especificamente humano do ser humano” deve ser o “[...] fundamento da prática educativa” (STEIN, 2018, p. 33).

Essa aproximação na relação de ensino é fundamental para gerar no educando – sujeito da aprendizagem - o interesse e o envolvimento nas atividades escolares e indispensável para que o professor conheça o seu aluno e estabeleça uma relação de confiança e de afetividade gerando outros sentimentos tais como: compreensão, paciência, empatia e respeito às singularidades de cada criança. No processo de ensino esses fatores são condições elementares para conduzi-los na construção do conhecimento pelo sujeito que aprende.

Na dimensão da prática, do fazer pedagógico outros elementos não menos importantes, tais como o currículo, as mediações didáticas, a avaliação da aprendizagem se configuram como instrumentos mediadores entre o ensino e a aprendizagem. No que se refere à garantia da aprendizagem da criança, diríamos que não necessariamente está ligada ao ensino ou mesmo a disponibilidade de todos os recursos na escola, mas o “como” esses recursos ou ferramentas são organizados e desenvolvidos em todo processo pedagógico, assim como, também, a postura do professor. Como dito anteriormente, não basta dominar e conhecer os meios, é necessário conhecer o educando, como ele aprende, seus ritmos, necessidades específicas de aprendizagem em função do contexto em que se encontra.

Em observação nas salas de aula, foi possível perceber as inúmeras possibilidades que as professoras poderiam ter aproveitado para potencializar a aprendizagem a partir dos saberes das crianças, mesmo diante dos diferentes níveis de aprendizagens. Na prática de sala de aula observamos dois importantes problemas, também vislumbrado pelo pedagogo: o primeiro se refere à pressão para o cumprimento dos conteúdos de português e matemática, sem a preocupação com a aprendizagem integral das crianças; o segundo diz respeito ao planejamento que, infelizmente, é uma prática que a maioria dos professores não está realizando de forma a atender a necessidade da diversidade da sala de aula.

O resultado dessa prática são aulas maçantes e pouco significativas para os educandos, uma vez que os objetos do conhecimento nem sempre têm a ver com suas experiências vivenciadas na realidade. A dinâmica da sala de aula deveria gerar interesses e desafios para os educandos. No entanto, especialmente nas turmas do 1º ao

3º, se resumia a uma sequência de cópias dos conteúdos do quadro, da cartilha ou do caderno, sem articulação com as experiências reais dos educandos. Conforme Tardif:

O ensino propriamente dito ocupa o essencial do tempo do professor, é preciso vincular essa atividade central a preparação das aulas. [...] A preparação das aulas pode transformar-se rapidamente em intercâmbio com os alunos ou em comunicação com os colegas ou pais (TARDIFF, 2011, p. 135).

A ênfase exagerada nos conteúdos de português e matemática contraria, no nosso entendimento, as orientações da BNCC e do CEM, o qual estabelece:

[...] nas unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Manaus devem ter como intenção garantir às crianças, adolescentes e adultos o acesso aos processos de apropriação de diferentes linguagens e à articulação de conhecimentos em uma organização curricular que dialogue com a vida prática e a ampliação de aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos. [...] Os conhecimentos escolares são estruturantes e contribuem para o alcance das finalidades sociais da escola, já que, por meio deles, a experiência histórica e social da humanidade é apreendida e objetivamente transformada.[...] Em realidade, os conhecimentos escolares precisam ser dirigidos de forma que seja demonstrada a complexidade do conhecimento, portanto, a interconexão entre as diferentes áreas de conhecimento, entre os diferentes conteúdos visando que o estudante aprofunde sua compreensão da realidade (CEM, 2021, p. 26-28).

Visando possibilitar a visualização do demonstrado nas falas e nas análises empreendidas, apresentaremos a seguir, alguns quadros demonstrativos da situação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola Sara Barroso, em 2022. Apesar de não ter o demonstrativo de 2019, as falas dos participantes da pesquisa (professoras e pedagoga) comprovam a pesquisa realizada em 2018 onde foi utilizado a técnica de entrevista semiestruturada, pelos pesquisadores do Cefort/Ufam e ratificando os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea/2018 ao caracterizar a Escola Profa. Sara Barroso entre as cinco escolas da zona norte que se encontrava em situação de vulnerabilidade social e de aprendizagem, naquele momento.

Ao final, podemos evidenciar uma situação de vulnerabilidade social na zona geográfica analisada, o que pode ter forte inter-relação com os resultados do desempenho das crianças na alfabetização, o que levou o Inep a caracterizá-las como vulneráveis (BRITO; REBELO; TEIXEIRA, 2021, p. 46).

Conforme explicitado acima, até março de 2022, observa-se um grande impacto da pandemia Covid-19, na aprendizagem de leitura dos educandos-crianças, conforme demonstram os dados da avaliação diagnóstica realizada na escola, pelos professores e sob o acompanhamento do pedagogo da escola.

Quadro 12 – Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022  
série: 1º ano

QUANTIDADE DE ALUNOS: 33		
NIVEL DE LEITURA	Quantitativo	%
Pré alfabética	23 alunos	70%
Alfabética parcial	10 alunos	30%
Alfabética completa	0 alunos	0%
Alfabética consolidada	0 alunos	0%

Fonte: Dados obtidos no campo da pesquisa (ficha de avaliação diagnóstica)

Quadro 13 – Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022  
série: 2º ano

QUANTIDADE DE ALUNOS: 33		
NIVEL DE LEITURA	Quantitativo	%
Pré alfabética	17	49%
Alfabética parcial	10	30%
Alfabética completa	6	21%
Alfabética consolidada	0	0%

Fonte: Dados obtidos no campo da pesquisa (ficha de avaliação diagnóstica em março /2022)

Quadro 14 - Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022  
série: 3º ano

QUANTIDADE DE ALUNOS: 34		
NIVEL DE LEITURA	Quantitativo	%
Pré alfabética	11	32%
Alfabética parcial	8	23%
Alfabética completa	14	42%
Alfabética consolidada	1	3%

Fonte: Dados obtidos no campo da pesquisa (ficha de avaliação diagnóstica em março /2022)

Quadro 15 - Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022  
série: 4º ano

QUANTIDADE DE ALUNOS: 33		
NIVEL DE LEITURA	Quantitativo	%
Pré alfabética	0	0%
Alfabética parcial	17	49%
Alfabética completa	11	32%
Alfabética consolidada	05	19%

Fonte: Dados obtidos no campo da pesquisa (ficha de avaliação diagnóstica em março /2022)

Quadro 16 - Avaliação diagnóstica do nível de leitura dos educandos da escola Sara Barroso em 2022  
série: 5º ano

QUANTIDADE DE ALUNOS: 33		
NIVEL DE LEITURA	Quantitativo	%
Pré alfabética	0	0%
Alfabética parcial	10	30%
Alfabética completa	14	42%
Alfabética consolidada	9	28%

Fonte: dados obtidos no campo da pesquisa (ficha de avaliação diagnóstica em março /2022)

Ao fim das colocações feitas neste capítulo é possível verificar que

Ensinamos demais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos. [...] estudamos mais o que interessa aos outros, as outras culturas e deixamos de lado o que nos fala de perto. [...] Não há tempo para o aprofundamento qualitativo muito mais importante para o amadurecimento do indivíduo e muito mais promotor do equilíbrio do jovem na caminhada para a vida adulta [...] O erro marcante está na quantidade de conhecimento exigido, muito acima daquilo que seria a linha da necessidade, da coerência, do bom senso (WERNECK, 2002, p. 13-14).

Parece claro que os nossos programas precisam estabelecer uma linha maior de objetividade, de clareza de objetivos e de seleção criteriosa de conteúdos verdadeiramente adequados às capacidades psicogenéticas do educando-criança. Precisamos deixar de lado a exigência de se ministrar conteúdos que exigem um comportamento mental incapaz de ser atingido por uma criança ou um adolescente. Deixar de lado a preocupação com a quantidade daquilo que se ensina e voltarmos a atenção para a qualidade, para o “[...] desenvolvimento de potencialidades capazes de acelerar o processo do aprendizado, fazendo com que o estudante acompanhe a corrida tecnológica, sem perder os traços necessários da formação humana” (WERNECK, 2002, p. 15). É preciso que o grau de dificuldades dos ensinamentos seja compatível com o desenvolvimento do educando-criança. As adaptações do currículo deve considerar o contexto, mas o seu desenvolvimento deve considerar os tempos e os ritmos de aprendizagem das crianças.

### REFLEXÕES EM CONCLUSÃO

Em vista do exposto, no nosso entendimento a sociedade brasileira precisa desenvolver uma consciência de que a educação se configura como o problema dos problemas nacionais e que, por isso mesmo, necessita construir e empreender políticas educacionais responsáveis e inclusivas que alcance todas as distâncias, e a atual e futuras gerações, despidas do sopro sonoro do verbalismo das frases feitas para que o processo educativo formal alcance a sua meta obrigatória, que é a aprendizagem do educando e não as estatísticas realizadas a partir de dados, muitas vezes inverídicos.

Foi esta convicção que guiou o nosso estudo que teve como centralidade a Tese levantada “a priori” e confirmada “a posteriori”, de que: **As inovações curriculares propostas na BNCC não estão garantido o cumprimento do direito à aprendizagem**

**do educando-criança, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Professora Sara Barroso, situada em contexto de vulnerabilidade social.**

Para o seu desenvolvimento buscamos apoio em teóricos, na legislação e na pesquisa empírica, esta desenvolvida através de Estudo de Caso, utilizando-se de entrevistas e observações para a obtenção dos dados necessários à realização de uma análise qualitativa que possibilitasse a compreensão do fenômeno que nos propomos apreender e compreender. Árdua empreitada se levamos em consideração que nos impusemos tratar de um tema que envolve a reflexão sobre o fazer educativo escolar, ou seja, sobre o processo de ensino-aprendizagem formal, tendo a escola e seus componentes como responsáveis por esta bela, mas árdua tarefa.

Na difícil caminhada, não apenas pelas condições de vulnerabilidade da escola escolhida para o aprofundamento da pesquisa desenvolvida pelo CEFORT em 2018, da qual participamos, como também pela pesquisa empírica ter sido interrompida pela pandemia do Covid19, no período de 2020/2021, com retorno, apenas, em fevereiro de 2022. Foram muitas as questões que se apresentaram diante de nós, especialmente quanto as relações entre a instituição responsável pelas orientações e o acompanhamento do ensino fundamental no município de Manaus e a escola como responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, responsável pelo ensinar do professor e o aprender do aluno. Nessa relação são muitos os problemas apresentados e, alguns deles, foram analisadas através de 4 unidades de sentido: a) a formação de professores para o desenvolvimento do ensino com base na BNCC; b) a organização e o desenvolvimento curricular; c) a escola e a criança em situação de vulnerabilidade; d) o ensino e a aprendizagem.

A dinâmica escolar que visa a concretização dos objetivos da escola como lugar de educação e de aprendizagem, exige a realização de um projeto coletivo e compartilhado do trabalho educativo que envolva a comunidade escolar: diretores, pedagogos, professores, alunos e, quando possível, a família no processo ensino-aprendizagem, onde a relação professor/aluno deve ser a principal razão de ser da escola. Em razão disso, o conjunto de variáveis de ordem política, social, econômica, psicológica, tecnológica, cultural, administrativa e legal, não deve e não pode condicionar a natureza, os objetivos, a qualidade e as consequências da relação professor/aluno, assim como o processo administrativo que lhe dá suporte.

No nosso entendimento, os instrumentos de avaliação da aprendizagem do educando-criança da SEMED, parecem conflitantes. No nível de proposta, de “dever-ser”, acordam com as orientações da avaliação formativa proposta por Perrenoud e assumida pela BNCC e pelo CEM, mas, os instrumentos utilizados, no entanto, apontam para o tipo de avaliação somativa. Isso pode ser verificado na prática, através das falas dos participantes da pesquisa empírica quando afirmam ser a SEMED quem realmente avalia a aprendizagem dos educandos-criança. Ora, se a avaliação formativa fosse realmente utilizada pela escola e pelo professor com fins de intervenção, por que os alunos estariam concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio dos conhecimentos, das “habilidades” necessárias a este nível de ensino, conforme preconiza a LDB 9394/96, a BNCC/2017 e o CEM/2021?

De acordo com a análise dos dados da pesquisa, a SEMED vem usurpando, através do “check list” e da avaliação institucional, a função educativa da escola, tornando-a, apenas, cumpridora de metas quantitativas que pouco contribui para a formação da criança. É necessário que a escola faça uma reflexão sobre as formas de avaliação ali desenvolvidas, sobretudo atentar para as singularidades dos estudantes, o que implica romper radicalmente com as práticas avaliativas anteriores. Essa mudança é condição para construir uma escola democrática equitativa e de qualidade.

A pandemia veio mostrar as fragilidades da escola e da educação escolar, mas pode também possibilitar uma reflexão sobre o verdadeiro sentido da sua função na vida dos estudantes e das suas famílias. Aprender com o passado para inovar o hoje e assegurar o amanhã, é preciso ter coragem para criar e recriar práticas que assegurem o processo de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, o grande desafio das escolas.

De acordo com alguns teóricos, os ambientes externos (nível micro e macro) que dependem do sistema político, social e econômico vigente, em vez de favorecer, muitas vezes embaraçam esse processo e favorecem o ensino sem aprendizagem. Este fenômeno está ou estava ocorrendo na educação municipal, pelo menos na Escola Sara Barroso, conforme demonstra a pesquisa e os estudos realizados até abril de 2022. No que tange ao ambiente interno, é de fundamental importância que o conjunto de relações e funções específicas de poder e de autoridade, não dependam das características pessoais, mas da posição que cada um ocupa na estrutura organizacional. Essa relação possibilitará que a interface decorrente da defrontação do ambiente interno da escola, com o seu ambiente externo, ou seja, do contexto organizacional da

escola, com o contexto político, social e econômico que a envolve, contingencie todas as ações no interior da escola, tanto as pedagógicas, quanto as administrativas.

Somos sabedores que no interior da escola existem formas de perceber a cultura que a permeia porque a mesma é composta por subculturas, formadas por pessoas de diferentes níveis sociais: educadores, educandos, especialistas, funcionários e famílias, cada uma delas com sua própria forma de perceber o mundo e realizar ações. É função da escola organizar tais subculturas e oferecer as condições favoráveis à consecução dos objetivos que visam a melhoria das atividades escolares. É indispensável que a cultura e as subculturas existentes na escola recebam tratamento específico, adequado, na organização pedagógica e administrativa formal e informal.

Os elementos colhidos na pesquisa e nas observações demonstram que isto não vem acontecendo na escola Sara Barroso. Por isso mesmo se faz necessário que os conflitos existentes entre os seguimentos responsáveis pelo processo educativo do município de Manaus, especialmente os responsáveis pelo ensino-aprendizagem, atuem de forma compartilhada, como companheiros que buscam os mesmos objetivos educacionais, em um ambiente de crescente confiança, tendo em vista não apenas o cumprimento puro e simples de programas conteudistas, como também os objetivos pedagógicos escolares, haja vista uma sociedade dinâmica e instável e, no caso da escola Sara Barroso, situada em contexto de vulnerabilidade.

De forma bastante sucinta podemos dizer que entre os inúmeros problemas identificados que embotam o processo ensino-aprendizagem na escola Professora Sara Barroso está, segundo os participantes da pesquisa e as observações que realizamos:

1. Na imposição da autoridade da SEMED através da GIDE e da DDZ, que ignoram as peculiaridades dos alunos;
2. Na falta do cumprimento das condições colocadas pela BNCC de que, para ensinar, o professor precisa adquirir através da educação continuada, as competências necessárias para colocar em prática o que está determinado em teoria. A constatação que não foi realizado nem um curso para isso;
3. Na forma como são trabalhados o planejamento e a avaliação que, quando realizados, geralmente não levam em consideração a realidade dos alunos;
4. Na preocupação com o conteúdo obrigatório do CEM, sem a adequação com a parte diversificada que envolve conteúdos significativos do local;

5. Na falta de uma avaliação verdadeira que acompanhe a aprendizagem dos educandos e, quando necessário, realize uma recuperação paralela voltada para os conteúdos que os alunos sentem mais dificuldades em aprender;
6. Na falta de mobilização e orientação para elaboração do PPP. O que prevalecia era uma prática pedagógica visando o cumprimento do curricular através do check list da SEMED;
7. Na falta de tempo e conhecimento para que os professores pudessem fazer a articulação entre os conteúdos comuns e a parte diversificada, conforme as orientações da BNCC e do CEM.

Ao fim queremos afirmar a nossa crença de que um processo de ensino que culmine em aprendizagem é possível plenamente, mas para que isso ocorra, se faz necessário que todos os envolvidos vislumbrem um processo educativo que leve a uma aprendizagem real, sem máscara e, com isso, possibilite o desenvolvimento do educando como indivíduo, pessoa e cidadão, capaz de traçar uma caminhada digna como ser humano. A responsabilidade pela educação, pela aprendizagem formal é da escola, é do professor e do aluno e não da família como alguns componentes da pesquisa enfatizam. Conforme já ensinava Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em 10 de julho de 1809:

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor. Vós, nobre professor, não haveis de apenas refletir esta luz, como um espelho, que enquanto utensílio morto não tem um ponto de combustão próprio, mas pelo forte óleo do vosso próprio espírito alimentado a chama calorosa. Haveis devolvido a sabedoria, de outro modo morta, adornada com a vossa experiência, enriquecida pelo vosso coração, animada pela vossa alma e tornada viva. Esta alma interior do professor é que proporciona a eficácia do seu ensino (HEGEL, 1994, p.23).



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1995.
- ADORNO, F.C.R. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa de Capacitação Solidaria – PNME. Brasília, 2001.
- AMBRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas publicas**. Brasília: UNESCO; BID, 2002. 192 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AURÉLIO, Buarque de Hollanda Ferreira. **Novo Dicionário da Língua**. Editora: Nova Fronteira, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; PAULO, Rosa Monteiro. Um exercício filosófico sobre a pesquisa em educação matemática no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 251-298, dez. 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em cinco de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, altera a LDB. Brasília: MEC, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da BNCC: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, MEC, 2012.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; REBELO, Luiza Maria; TEIXEIRA, Neiza (org). **Experiências pedagógicas e tecnológicas na formação continuada em rede no Estado do Amazonas**. Manaus: Edua, 2021. p .45 a 118.

BRITO, Rosa Mendonça de (org). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus: EDUA, 2016.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Um localismo universalizado**: a formação de professores, mestres e doutores na FACED/UFAM. Manaus: EDUA, 2015.

BRITO, Rosa Mendonça; BRAGA, Gisele de Brito. Da atualidade da educação moral Kantiana no contexto educativo brasileiro. **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**, p. 87482 -874500, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/issue/view/121>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática pedagógica. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESCO (FEU), 1999.

CASTEL, Robert. **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, M.A.; MARGUTTI, B.O. (ed). **Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: Ipea, 2015.

CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (CEM). Prefeitura Municipal de Manaus. Manaus: [s.n.], 2021.

DICIONÁRIO Etimológico. Etiologia do aprender. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?aprender>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FERREIRA, F. I. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Jans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais para uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época).

GRUN, Mauro; COSTA, Mariza Vorraber. A aventura de retomar a conversação – Hermenêutica e pesquisa social. *In*: COSTA, Mariza Vorraber. **Caminhos investigativo I** (org.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 83-102.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Discursos sobre a educação**. Tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes. Lisboa: Ed. Calibre, 1994.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Tradução Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (Coleção Filosofia, v. 4).

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia Fenomenológica**: introdução geral à Fenomenologia Pura. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2001.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Chile, n. 75, Dez/2001. Versão não editada.

KAZTMAN, R. Segregacion espacial, empleo y pobreza en Montevideo. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 85, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

MANAUS. Divisão de Avaliação e Monitoramento-DAM. Secretaria Municipal de Educação de Manaus-Semed-Manaus (mun.). Matrizes Preliminares da Avaliação do Desempenho do Estudante-ADE. Manaus: Semed, 2021. 56 p. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1NKg-xnHY\\_oJpo3eJIUq8ZXPT-\\_xVzgSE/view](https://drive.google.com/file/d/1NKg-xnHY_oJpo3eJIUq8ZXPT-_xVzgSE/view). Acesso em: 04 jan. 2022.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poéses. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes: Educ, 1989.

MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS – RIES, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. Análise da Regiões Metropolitanas do Brasil. Construção de Tipologias, Tipologia Social e Identificação de Áreas Vulneráveis. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação**: uma tradição Literária. São Paulo: [s.n.], 2022.

PAUGAM, Serge. O conceito de desqualificação social. *In*: VERAS, M.P.B. (Ed.). **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 1999.

PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER, S. H. Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por Terapeutas de família. **Psicologia**: teoria e pesquisa. v. 25, n. 3, p. 403-408, jul./set. 2009.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO RELATORIO PARCIAL - FASE 2. Projeto Gestão do Conhecimento escolar, alfabetização para a cidadania. Manaus, 2020.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO. Claudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar: como avaliar**: critérios e instrumentos. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCOTT, Juliano Beck et.al. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018.

SILVA, Algéria Varela da. Vulnerabilidade Social e suas Consequências: o contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. *In*: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE NORDESTE, 13., 2007, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: UFAL, 2007. Disponível em:>[www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf)<. Acesso em: 30 maio 2021.

SILVA, Célia Pereira da. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e os princípios da justiça como equidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paul, São Paulo, 2016.

SCHMITZ, Egídio F. **O homem e sua Educação**: fundamentos de filosofia da educação. [S.l.]: Sagra, 1984.

STEIN, Edith. **A arte de educar**: por uma pedagogia empática Curitiba: Editora Prismas, 2018.

SUNG, Jung M. **Sujeito e sociedades complexas**: para repensar os horizontes utópicos. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: Jomtien, 1990.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNICEF. Projeto *SITAN* Amazônia: análise situacional da criança e adolescente na Amazônia legal brasileira. Manaus: [s.n.], 2015. Relatório Final.

WERNECK, Hamilton. **Ensinaamos demais, aprendemos de menos**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

## ANEXO 1 - Ficha de pedagógica /2022



**Educação**  
Secretaria Municipal

**PREFEITURA DE MANAUS****E.M. PROFESSORA SARA BARROSO CORDEIRO****COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

O **nas salas** é um trabalho com professores de sala de aula que busca oferecer apoio pedagógico nas demandas do professor colaborando com seu exercício em sala de aula e que subsidie com informações precisas as tomadas de decisão principalmente no âmbito pedagógico.

Professor (a) \_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ turma \_\_\_\_\_ turno \_\_\_\_\_

**ALFABETIZAÇÃO**

Nº	Alfabetizados	1	2	3	4	Nº	Não alfabetizados	1	2	3	4
1						1					
2						2					
3						3					
4						4					
5						5					
6						6					
7						7					
8						8					
9						9					
10						10					
11						11					
12						12					
13						13					
14						14					

15						15					
16						16					
17						17					

**1. Pré silábico 2. Silábico 3. Silábico alfabético 4. Alfabético**

**ALUNOS ANEE COM LAUDO**

Nº	Nome	Necessidade conforme laudo
1		
2		
3		
4		

**ALUNOS SUSPEITOS DE ANEE / SEM LAUDO**

Nº	Nome	Suposições
1		
2		
3		
4		

**ALUNOS COM 5 FALTAS CONSECUTIVAS**

Nº	Nome	Nº	Nome
1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

**ALUNOS 10 OU MAIS FALTAS NÃO CONSECUTIVAS**

Nº	Nome	Nº	Nome
1		6	



2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

**ALUNOS COM PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS**

Nº	Nome	Número dos pais	Situações
1			
2			
3			
4			
5			

**ALUNOS COM BOM ACOMPANHAMENTO DOS PAIS**

Nº	Nome	Número dos pais
1		
2		
3		
4		
5		

**ALUNOS COM ACOMPANHAMENTO RUIM DOS PAIS**

Nº	Nome	Número dos pais
1		
2		
3		
4		
5		
6		

7		
8		
9		
10		

**ALUNOS COM DESEMPENHO ACIMA DA TURMA.**

Nº	Nome	Número dos pais
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

**Data:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Professor(a)** \_\_\_\_\_

**Pedagogo.** \_\_\_\_\_