



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO ROBERTO FERNANDES DA SILVA**

**CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES  
EDUCATIVAS DO MATERIAL DIDÁTICO OBRIGATÓRIO DA SME DE  
GOIÂNIA PARA OS ANOS INICIAIS – 2022 A 2023**

**INHUMAS-GO  
2024**

**PAULO ROBERTO FERNANDES DA SILVA**

**CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DO MATERIAL DIDÁTICO OBRIGATÓRIO DA SME DE GOIÂNIA PARA OS ANOS INICIAIS – 2022 A 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.

**INHUMAS-GO  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais**

S586c

SILVA, Paulo Roberto Fernandes da  
CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA ANÁLISE DAS  
FINALIDADES EDUCATIVAS DO MATERIAL DIDÁTICO OBRIGATÓRIO  
DA SME DE GOIÂNIA PARA OS ANOS INICIAIS – 2022 A 2023. Paulo Roberto  
Fernandes da Silva. – Inhumas: FacMais, 2024.

126 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.”

1. Educação; 2. Currículo; 3. Avaliação; 4. Ensino-aprendizagem; 5.  
Finalidades educativas. I. Título.

CDU: 37

**PAULO ROBERTO FERNANDES DA SILVA**

**CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES  
EDUCATIVAS DO MATERIAL DIDÁTICO OBRIGATÓRIO DA SME DE GOIÂNIA  
PARA OS ANOS INICIAIS – 2022 A 2023**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UNIMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30 de julho de 2024:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni**  
Orientadora e Presidente da Banca  
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

---

**Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira**  
Membro Convidado Interno  
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

---

**Profa. Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida**  
Membro Convidado Externo  
Universidade Estadual de Goiás – UEG

**Inhumas, GO**

**2024**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me agraciar todos os dias com a vida, sua proteção e suas incontáveis bênçãos.

Aos meus pais, à minha esposa e aos meus familiares e amigos, que me acompanham em todas as experiências de vida.

À professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, minha orientadora, pelo direcionamento em minha pesquisa, pela parceria e disponibilidade em me acompanhar e ajudar nesta caminhada.

Aos professores Daniel Júnior de Oliveira e Cirlene Pereira dos Reis Almeida, por realizarem a leitura do texto.

*“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, por escuta, jamais é autoritária”.*

(Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire).

SILVA, Paulo Roberto Fernandes da. **Caderno Aprender Sempre: uma análise das finalidades educativas do material didático obrigatório na SME de Goiânia para os anos iniciais – 2022 a 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2024.

## RESUMO

O presente estudo se insere na linha de pesquisa "Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos" do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) do Centro Universitário Mais (UNIMAIS). Propomos analisar as finalidades educativas do material didático obrigatório da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia nos anos de 2022 e 2023, especificamente o caderno intitulado Aprender Sempre. O objetivo é investigar como esse material se relaciona com o currículo, as avaliações externas e o perfil de estudante que se pretende formar, focando nas habilidades e competências do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido caderno cobre apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, distribuídos em quatro volumes para serem utilizados ao longo do ano letivo, com avaliações bimestrais para monitorar o aprendizado. Ao discutirmos as finalidades educativas deste material, abordamos também a influência neoliberal na internacionalização da educação e sua relação com a padronização do currículo baseado em competências, alinhado às demandas das avaliações externas. Assim, o objetivo geral deste estudo é conhecer e analisar o material estruturado Aprender Sempre, identificando suas finalidades educativas na proposta de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Os objetivos específicos incluem: apresentar e discutir as finalidades educativas da reforma educacional da SME de Goiânia (2021-2024) para os anos iniciais do Ensino Fundamental; contextualizar o ensino na RME de Goiânia, desde a proposta de Ciclos até a BNCC e o DC-GO Ampliado; e analisar o material estruturado Aprender Sempre como uma proposta crítica-emancipatória de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes da RME de Goiânia. Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Assim, foram empregados métodos documentais para análise de documentos, como ofícios, memorandos, além de uma abordagem bibliográfica. Dentre os autores utilizados para subsidiar este estudo, estão: Carvalho (2009), Coube (2021), Cunha (2011), Dourado e Oliveira (2018), Freire (2016, 2020, 2021, 2022), Freire e Shor (2021), Freitas (2014, 2018), Laval (2004), Libâneo (2013, 2019, 2023), Lopes (2018), Manzi Filho (2022), Moreira (2001), Paraíso (2023), Pessoni e Libâneo (2018), Ponce e Rosa (2014), Sandel (2021) e Silva (2022). Os resultados da pesquisa apontam possibilidades de os professores superarem suas funções precarizadas e burocratizadas, conforme imposto pela SME de Goiânia.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Avaliação. Ensino-aprendizagem. Finalidades educativas.

SILVA, Paulo Roberto Fernandes da. **Cuaderno Aprender Siempre**: un análisis de los propósitos educativos del material didáctico obligatorio en la SME de Goiânia para los años iniciales - 2022 a 2023. Disertación (Maestría en Educación) – Centro Universitario Mais – UNIMAIS, 2024.

## RESUMEN

El presente estudio se inserta en la línea de investigación "Educación, Cultura, Teorías y Procesos Pedagógicos" del Programa de Posgrado en Educación (*stricto sensu*) del Centro Universitario Mais (UNIMAIS). Proponemos analizar los fines educativos del material didáctico obligatorio de la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Goiânia en los años 2022 y 2023, específicamente el cuaderno titulado Aprender Siempre. El objetivo es investigar cómo este material se relaciona con el currículo, las evaluaciones externas y el perfil del estudiante que se pretende formar, enfocándose en las habilidades y competencias del Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado) y de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El referido cuaderno cubre únicamente los componentes curriculares de Lengua Portuguesa y Matemáticas, distribuidos en cuatro volúmenes para ser utilizados a lo largo del año escolar, con evaluaciones bimestrales para monitorear el aprendizaje. Al discutir los fines educativos de este material, abordamos también la influencia neoliberal en la internacionalización de la educación y su relación con la estandarización del currículo basado en competencias, alineado a las demandas de las evaluaciones externas. Así, el objetivo general de este estudio es conocer y analizar el material estructurado Aprender Siempre, identificando sus fines educativos en la propuesta de recuperación, recomposición y profundización de los aprendizajes de los estudiantes de la Red Municipal de Educación (RME) de Goiânia. Los objetivos específicos incluyen: presentar y discutir los fines educativos de la reforma educativa de la SME de Goiânia (2021-2024) para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental; contextualizar la enseñanza en la RME de Goiânia, desde la propuesta de Ciclos hasta la BNCC y el DC-GO Ampliado; y analizar el material estructurado Aprender Siempre como una propuesta crítico-emancipatoria de recuperación, recomposición y profundización de los aprendizajes de los estudiantes de la RME de Goiânia. Esta investigación es de naturaleza cualitativa. Así, se emplearon métodos documentales para el análisis de documentos, como oficios, memorandos, además de una aproximación bibliográfica. Entre los autores utilizados para sustentar este estudio, se encuentran: Carvalho (2009), Coube (2021), Cunha (2011), Dourado y Oliveira (2018), Freire (2016, 2020, 2021, 2022), Freire y Shor (2021), Freitas (2014, 2018), Laval (2004), Libâneo (2013, 2019, 2023), Lopes (2018), Manzi Filho (2022), Moreira (2001), Paraíso (2023), Pessoni y Libâneo (2018), Ponce y Rosa (2014), Sandel (2021) y Silva (2022). Los resultados de la investigación apuntan a posibilidades de que los profesores superen sus funciones precarizadas y burocratizadas, según lo impuesto por la SME de Goiânia.

**Palabras clave:** Educación. Currículo. Evaluación. Enseñanza-aprendizaje. Fines educativos.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Previsão das ações formativas (2022) .....	45
Quadro 2 – Ações formativas (2023) .....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	- Applied Behavior Analysis
AVAH	- Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREs	- Coordenadorias Regionais de Educação
DC-GO	- Documento Curricular para Goiás
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	- Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará
DIRPED	- Diretoria Pedagógica
DRC-MT	- Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EBEF	- Exame Bimestral do Ensino Fundamental
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEIA	- Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
MEC	- Ministério da Educação
NEEs	- Necessidades Educacionais Especializadas
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPAE	- Plano Pedagógico de Atendimento Educacional
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PUC-GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RME	- Rede Municipal de Educação
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO/ALFA	- Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás do Programa AlfaMais
SD	- Sequências Didáticas
SEDUC/GO	- Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SEDUC/SP	- Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	- Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UE - Unidade Educacional  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – NEOLIBERALISMO, FINALIDADES EDUCATIVAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 NEOLIBERALISMO, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO .....	19
1.2 FINALIDADES EDUCATIVAS .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO NA RME DE GOIÂNIA – ANOS INICIAIS: DO CICLO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC</b> .....	<b>27</b>
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE GOIÂNIA: DO CICLO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC .....	27
2.2 A EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES .....	34
2.3 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA RME DE GOIÂNIA A PARTIR DA BNCC E DO DC-GO AMPLIADO .....	37
2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE .....	42
<b>2.4.1 Formação continuada dos professores da SME de Goiânia</b> .....	<b>45</b>
2.5 CURRÍCULO .....	50
<b>2.5.1 Políticas curriculares educacionais</b> .....	<b>55</b>
<b>2.5.2 O Currículo da SME de Goiânia</b> .....	<b>58</b>
2.6 LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA COMO COMPONENTES CURRICULARES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	59
<b>2.6.1 A função e a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem</b> .....	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS FINALIDADES DO CADERNO APRENDER SEMPRE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2022-2023)</b> .	<b>67</b>
3.1 MATERIAIS ESTRUTURADOS: DEFINIÇÕES E FUNÇÕES .....	68
3.2 CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA EXPERIÊNCIA DA SEDUC/SP .....	70
3.3 IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL ESTRUTURADO CADERNO APRENDER SEMPRE NA RME DE GOIÂNIA .....	72
<b>3.3.1 Materiais estruturados e avaliações na RME de Goiânia</b> .....	<b>78</b>
3.4 COMO A BNCC E O CADERNO APRENDER SEMPRE SE RELACIONAM COM O SUJEITO QUE APRENDE .....	85
3.5 UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO CADERNO APRENDER SEMPRE .....	87
3.6 A FUNÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO A PARTIR DO USO DO CADERNO	

APRENDER SEMPRE .....	91
<b>3.6.1 Professor burocrata .....</b>	<b>93</b>
<b>3.6.2 O professor como trabalhador social .....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
ANEXO 1 .....	111
ANEXO 2 .....	117

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a análise do material estruturado da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia intitulado Aprender Sempre. A Secretaria de Educação adotou esse caderno como material didático para intervir no cenário pós-pandemia nas escolas, que receberam crianças que não frequentaram as aulas durante esse período. Por essa razão, houve a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de recuperar e recompor conteúdos curriculares que não foram aprendidos ou estudados.

Contudo, a autonomia de cada escola para realizar a avaliação diagnóstica inicial e planejar intervenções pedagógicas conforme a realidade evidenciada em sua avaliação interna foi suprimida por uma organização pedagógica da própria SME de Goiânia. A secretaria propôs um material estruturado para todas as escolas de sua rede de ensino, constituído por conhecimentos que julga essenciais para os estudantes aprenderem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, as sequências didáticas que compõem o referido material consideram o perfil idealizado do estudante para a turma, desconsiderando as distorções de aprendizagem e a pluralidade cultural que constituem as unidades educacionais. Com a obrigatoriedade de centralizar o ensino no material estruturado Aprender Sempre cabe ao professor adaptar as atividades para as crianças com níveis de aprendizado e desenvolvimento diferentes do ideal para o ano em que estão matriculadas, usando o conteúdo desse material com uma pseudoautonomia no ato de planejar.

Nesse sentido, nos incomodou observar a perda de autonomia dos professores ao receberem um material estruturado para ser aplicado, com sequências didáticas, atividades e prazos definidos para cumpri-las. Isso se tornou ainda mais evidente pelo fato de o pesquisador ter atuado como coordenador pedagógico por mais de seis anos, antes da gestão de 2021, e ter vivenciado uma organização pedagógica que considerava os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes liberdade para desfrutarem de uma prática pedagógica baseada no diálogo, conforme a proposta de Ciclo de Desenvolvimento. Mediante essa experiência, foi percebida mudança na proposta educacional da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia ao adotar como principal material

didático o caderno Aprender Sempre, objeto de estudo.

Para além da proposta do Aprender Sempre, sabemos que os materiais didáticos devem ser utilizados pelos professores e estudantes como uma forma de promover a aprendizagem, apresentar e problematizar o objeto de estudo, sem se distanciarem da necessidade dos estudantes em aprendê-los e se desenvolverem com base nessa compreensão. Com a definição do material estruturado pela SME, o referido caderno assumiu uma centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, este estudo visa analisar o uso do material estruturado Aprender Sempre pela SME de Goiânia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os anos de 2022 e 2023, de forma a entender como esse material foi estruturado e se atende às finalidades para as quais foi pensado e implementado por essa rede de ensino. Em outras palavras, se busca garantir as finalidades apontadas nos documentos produzidos pela SME, voltadas para equidade e justiça no ensino público, ou se, na prática, atende às finalidades educativas neoliberais. Assim, pretendemos investigar se o material estruturado possibilita aos professores transporem o seu fazer pedagógico, examinando suas condições de trabalho para o uso desse material, bem como seu efeito na vida escolar dos estudantes.

Ao compreender a educação como um importante campo da ciência, este estudo pretende contribuir com as discussões sobre as finalidades educativas que o Aprender Sempre busca atender. Por que a escolha desse material pedagógico e não de outra estratégia de organização pedagógica nessa rede de ensino? A presente investigação considera a demanda de avaliações externas para monitorar o domínio dos conteúdos essenciais que integram o Aprender Sempre e como se realiza o trabalho docente dentro dessa organização pedagógica.

À medida que o caderno Aprender Sempre se tornou o principal material didático da SME de Goiânia, rotinas avaliativas externas foram incorporadas ao cotidiano escolar com o objetivo de monitorar se os conteúdos de suas sequências didáticas foram aprendidos pelos estudantes. Sob a pressão de trabalhar com esse material estruturado e apresentar resultados por meio da avaliação discente, o professor deixa de ter as necessidades de aprendizagem dos estudantes como referência e passa a compreender os conteúdos/descriptores das avaliações como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico a ser realizado. Dessa lógica, emana a questão desta pesquisa: Como ocorreu a implantação do caderno Aprender Sempre, com suas finalidades educativas, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental da SME de Goiânia e quais são suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes ao se tornar material didático obrigatório?

O objetivo geral deste estudo é conhecer e analisar o material estruturado Aprender Sempre, identificando suas finalidades educativas na proposta de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes da RME de Goiânia. Os objetivos específicos incluem: apresentar e discutir as finalidades educativas da reforma educacional da SME de Goiânia (2021-2024) para os anos iniciais do Ensino Fundamental; contextualizar o ensino na RME de Goiânia, desde a proposta de Ciclos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado); e analisar o material estruturado Aprender Sempre como uma proposta crítica-emancipatória de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes da RME de Goiânia.

Esperamos alcançar o propósito deste estudo por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa. Isso porque, pesquisas dessa natureza “não necessitam de ferramentas estatísticas [...] a pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com consideração do contexto” (Leite, 2008, p. 100). Isso possibilita um estudo que discuta as relações da implementação do material estruturado Aprender Sempre com a economia, a cultura, a sociedade e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa é de cunho documental, ou seja, “tem-se como fonte documentos de sentido amplo, [...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2016, p. 131). Assim, faremos uso dos documentos legais produzidos pela SME para organizar o trabalho pedagógico das escolas de sua rede de ensino, com o objetivo de observar nesses documentos o conteúdo de seu discurso e suas finalidades educativas. Além disso, adotamos a pesquisa bibliográfica, utilizando o material produzido em pesquisas anteriores, como livros, artigos, dissertações, teses, dentre outros, a fim de verificarmos a produção científica que aborda o objeto de estudo, o material estruturado Aprender Sempre, e os temas necessários para sua análise (Severino, 2016).

Pontuamos que a pesquisa documental consiste em investigar os documentos produzidos pela SME de Goiânia, tais como ofícios, memorandos e documentos prescritivos de cunho pedagógico, como o DC-GO Ampliado, construído de forma colaborativa entre os municípios goianos e a Secretaria Estadual de Educação de



Goiás (Seduc/GO), para orientar a organização pedagógica da RME, no intervalo de tempo delimitado, que corresponde aos anos de 2022 e 2023. Como o Aprender Sempre foi produzido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc/SP) e fundamentado na Matriz de Habilidades Essenciais extraída do Currículo Paulista, este currículo será discutido à medida que analisamos o material estruturado. Conforme explorarmos os documentos produzidos pela SME, o DC-GO Ampliado e o Currículo Paulista, também analisaremos o documento normativo mais abrangente da educação brasileira, a BNCC.

Importa mencionarmos que, durante nossas pesquisas, não encontramos nenhum documento que fizesse menção sobre o que motivou a SME a adotar um material estruturado produzido pela Seduc/SP e implementá-lo em sua rede de educação. Os documentos tratam do processo de implementação do material estruturado e sua relação com a recuperação, a recomposição e o aprofundamento das aprendizagens.

A pesquisa bibliográfica consistiu na revisão de dissertações e teses dos últimos três anos, baseando-se nas palavras-chave: finalidades educativas, ensino-aprendizagem, material didático, avaliação externa e formação continuada, que fundamentaram a análise de nosso objeto de estudo. Posteriormente, procedemos à seleção bibliográfica para a fundamentação teórica, recorrendo a uma leitura crítica das pesquisas encontradas, bem como de artigos científicos e livros referentes ao tema. Destacamos que, até o final de dezembro de 2023, não foram encontradas teses e/ou dissertações abordando o tema "material estruturado" e Aprender Sempre nas seguintes fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

A seleção bibliográfica considerou materiais impressos e digitais de autores que produziram trabalhos científicos fundamentais para este estudo. Desse modo, os principais autores adotados para subsidiá-lo foram: Carvalho (2009), Coube (2021), Cunha (2011), Dourado e Oliveira (2018), Freire (2016, 2020, 2021, 2022), Freire e Shor (2021), Freitas (2014, 2018), Laval (2004), Libâneo (2013, 2019, 2023), Lopes (2018), Manzi Filho (2022), Moreira (2001), Paraíso (2023), Pessoni e Libâneo (2018), Ponce e Rosa (2014), Sandel (2021) e Silva (2022).

A matriz de conhecimento adotada para a pesquisa amparou-se no

materialismo histórico-dialético. Assim, analisamos o material estruturado Aprender Sempre inserido em sua realidade, considerando as determinações histórica, política, econômica e social. Observamos o material dialeticamente, considerando as condições materiais objetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e examinando as contradições existentes. Como explicam Pereira e Francioli (2011, p. 96):

O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica.

Dessa forma, a implementação do Aprender Sempre foi analisada a partir do materialismo histórico-dialético. Buscamos compreender as finalidades educativas por trás desse material e do currículo que o sustenta. Os contextos social e histórico subjacente à sua implementação, bem como a relação de poder manifestada no currículo previsto na BNCC e no DC-GO Ampliado, foram considerados de modo a compreendermos as transformações na organização do ensino na RME de Goiânia.

Para tanto, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, realizamos uma discussão sobre as finalidades educativas na reforma educacional da SME de Goiânia, na gestão municipal de 2021-2024, abordando a relação entre neoliberalismo, internacionalização e educação. Intentamos retratar como os valores, o vocabulário e a racionalidade neoliberal afetaram a organização e a prática pedagógica nas escolas. Fundamentaram a discussão: Freitas (2014, 2018), Laval (2004), Libâneo (2013, 2019, 2023), Manzi Filho (2022), Pessoni e Libâneo (2018) e Sandel (2021).

No segundo capítulo, procedemos a uma contextualização do ensino na RME de Goiânia, iniciando com a Proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, passando pela implantação da BNCC e do DC-GO Ampliado, e chegando à organização pedagógica atual, com o fim da proposta de Ciclo, o retorno da seriação e o uso do material estruturado Aprender Sempre. Procuramos demonstrar como a formação continuada dos professores e a prática docente foram organizadas por meio da implementação da BNCC na SME de Goiânia. Abordamos, ainda, a

questão do currículo, das políticas curriculares educacionais, da educação baseada nas competências e habilidades e do currículo da SME de Goiânia, que enfatiza os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, como forma de atender aos conteúdos cobrados nas avaliações externas. Nesse âmbito, abordamos também a função e a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem. Para essa abordagem, utilizamos documentos produzidos pela SME de Goiânia, o DC-GO Ampliado, a BNCC, assim como os seguintes autores: Carvalho (2009), Coube (2021), Dourado e Oliveira (2018), Faria e Maggi (2022), Ferraz (2019), Filipe, Silva e Costa (2021), Freire (2016, 2020), Freitas (2014), Gomes (2023), Gomes, Borges e Oliveira (2021), Libâneo (2008, 2013, 2023), Marinho (2022), Moreira (2001), Mundim (2011), Paraíso (2023), Pimenta (2023), Ponce e Rosa (2014), Prim (2011), Silva (2019), Silva e Freitas (2020), Tolentino-Neto e Amestoy (2023).

No terceiro capítulo, apresentamos uma nova maneira de compreender os materiais estruturados. Analisamos as finalidades do caderno Aprender Sempre, desde sua origem, na Seduc/SP, até a implementação desse material estruturado na RME de Goiânia. Analisamos a educação baseada em competências e habilidades e a conexão entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática com as avaliações externas, da RME, do estado de Goiás e da federação.

Ainda nesse tópico, analisamos a relação da BNCC e do caderno Aprender Sempre com o sujeito aprendiz, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática presentes no material, a função do professor e do estudante com o uso desse material estruturado, as funções preestabelecidas executadas pelos docentes e, para finalizar, o papel desse profissional que transcende sua precarização e se transforma em trabalhador social, como asseverado por Freire. Para essa análise, tivemos contribuições teóricas de Bonome-Vanzelli *et al.* (2021), Coube (2021), Cunha (2011), Dourado e Oliveira (2018), Ferreira e Monteiro (2023), Freire (2016, 2020, 2021, 2022), Freire e Shor (2021), Laval (2004), Libâneo (2019), Lopes (2018), Manzi Filho (2022), Pinto (2012), Ribeiro (2021), Sandel (2021), Sartori e Ody (2021) e Silva (2020). Além desses autores, houve contribuições de materiais disponíveis em *sites* de secretarias da educação de diferentes regiões do país, bem como a análise dos documentos oficiais da SME de Goiânia, o DC-GO Ampliado e a BNCC.

## **CAPÍTULO 1 – NEOLIBERALISMO, FINALIDADES EDUCATIVAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Discutiremos neste capítulo como o neoliberalismo, com seus interesses empresariais, influencia o campo da educação por meio da dominação do currículo nacional, a BNCC. Veremos como as finalidades educativas e a internacionalização da educação impactam cada rede de ensino no Brasil, com a proposta de uma base comum curricular. Para expressar e manter esse domínio, a forma de controle elaborada são as avaliações externas, que fornecem o necessário para monitorar a educação e condicionar sua prática.

### **1.1 NEOLIBERALISMO, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**

A educação oferecida nas escolas municipais de Goiânia tem se distanciado dos valores sócio-históricos de sua população, passando a atender a valores externos subordinados à economia e ao capitalismo, com seus interesses financeiros e de controle. Esse modelo educacional atende aos valores neoliberais difundidos por grupos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que orientam a educação e definem o que deve ser ensinado nas escolas. Isso não só não atende aos interesses da comunidade educacional, como também favorece as desigualdades sociais, a competitividade, o individualismo, entre outros problemas socioculturais e econômicos.

Ao abordar a relação entre educação e neoliberalismo, Laval (2004, p. XI-XII) afirma que:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.

Nesse contexto, a educação pode ser vista como um "bem" representado pelo conjunto de habilidades e competências que o aluno adquire e utiliza ao vender sua

mão de obra ao ingressar no mercado de trabalho, visando gerar lucros aos proprietários dos meios de produção. É nesse campo que a competição se torna um traço cultural, em que os estudantes são incentivados a desenvolver autonomia, criatividade, capacidade de resolver problemas, dentre outras habilidades, que compõem o perfil de uma pessoa investindo em um futuro "promissor". "No plano escolar, assiste-se à progressiva transmutação de todos os valores em um único valor econômico" (Laval, 2004, p. XIX).

Diante desse cenário, a escola se assemelha a uma empresa, em que "o homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico" (Laval, 2004, p. 3). Isso pode ser exemplificado pela SME, que criou um evento para premiar os estudantes destaques do ano de 2022:

A SME reconhece a necessidade e a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeita suas especificidades e vislumbra uma formação ética, crítica, participativa e responsável, considerando os diversos contextos socioculturais. Nessa direção, como forma de reconhecer, incentivar e valorizar as escolas e os estudantes que se empenharam no ano letivo de 2022 e se destacaram no Projeto Alfabetização em Foco, para os 1º e 2º anos, no Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF) 3º a 9º anos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a SME realizará um evento para homenageá-los. Na ocasião, esta Secretaria também concederá o Prêmio às escolas que se destacaram em 2022 (Goiânia, 2022i, p. 1-2).

Como descrito, a prática da premiação incentiva a competição entre os estudantes do mesmo ano, mensurando sua competência por meio de avaliações externas. Em outras palavras, os estudantes mais competentes de cada ano são premiados. Ao destacarmos a palavra "competente", percebemos que esta representa os termos "saber" e "conhecimento". Laval (2004, p. 53) adverte que "não é sem importância a substituição da palavra competência por conhecimento". Na educação, há uma apropriação de um vocabulário empresarial que já está naturalizado e incorporado aos novos documentos curriculares, como competência, habilidade, criatividade, capacidade de resolver problemas, autonomia, flexibilidade, dentre outros.

Ao falar sobre "escola flexível", Laval (2004, p. 15) assevera que:

O ideal de referência da escola é, daí em diante, o 'trabalhador flexível', segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas

tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele 'se autodiscipline', não acontece sem um certo aumento do saber. Para isso, autodisciplina e autoaprendizado caminham juntos.

Há uma mudança de valores para nos mantermos empregados com bom salário e um sentimento de sucesso pessoal. "O que importa agora é inovação, flexibilidade, empreendedorismo e uma constante disponibilidade para aprender novas habilidades" (Sandel, 2021, p. 30). Apesar de ser esse o discurso, e de a escola contribuir para a formação dessa nova mão-de-obra, "essa retórica da oportunidade é resumida no lema 'pessoas que trabalham duro e que seguem as regras são capazes de ascender até onde seu talento levar [...] você consegue se tentar'" (Sandel, 2021, p. 35). No entanto, não há garantia; pelo contrário, há um discurso ideológico que doutrina os estudantes e seus responsáveis a pensarem que o sucesso que a pessoa pode ter depende de seu esforço, suas competências e habilidades.

Na prática do mercado, a meritocracia, conforme pontuado por Sandel (2021), não se aplica tão bem. Por exemplo, há pessoas com certificados que comprovam sua competência; contudo, não conseguem emprego. O autor nos esclarece sobre essa questão:

Alocar empregos e oportunidades conforme o mérito não reduz a desigualdade, mas reconfigura a desigualdade para alinhá-la à habilidade. No entanto, essa reconfiguração cria o pressuposto de que as pessoas recebem o que merecem. E esse pressuposto aprofunda a diferença entre o rico e o pobre (Sandel, 2021, p. 175).

Nesse contexto, a meritocracia não é uma proposta de organização social que gerará igualdade ou justiça. "A fim de revigorar a política democrática, precisamos encontrar o caminho para um discurso moralmente mais robusto, que leve a sério o efeito corrosivo do esforço meritocrático em laços sociais que constituem nossa vida comum" (Sandel, 2021, p. 45). Embora esse seja o ideal, a educação no contexto neoliberal estabelece uma estrutura em que "nossa vida comum" não é importante; pelo contrário, o foco está no indivíduo, em um estudante fragmentado por sua

condição econômica.

Manzi Filho (2022) discorre sobre essa nova concepção de estudante ao ponderar que:

O aluno seria visto como um capital humano [...] como um cálculo de custo/benefício do investimento realizado nele. Ou seja, a educação tem que ser rentável, útil, liberal; e o conhecimento seria um recurso privado que é adquirido para usufruto individual. [...] é como se o saber fosse uma ferramenta à serviço do trabalho (Manzi Filho, 2022, p. 31).

Assim, na lógica do neoliberalismo, a educação assume a qualidade de um produto a ser consumido e "usufruído" pelo estudante, sendo que o acúmulo de educação, ou seja, conhecimento e competência, possibilita o sucesso do aluno. Nessa perspectiva, quanto maior o investimento individual em capital humano, mais competente será o indivíduo, com mais oportunidades de emprego, salários mais altos e uma carreira promissora.

Como já mencionado, esta é uma cilada convincente e perigosa, de caráter ideológica que naturaliza um discurso neoliberal e uniformiza a subjetividade de toda a população. Sob essa lógica, Pessoni e Libâneo (2018, p. 154) afirmam que:

[...] o discurso ideológico tende a ocultar os reais fins a que se destinam, deixando explícitos apenas o que julga adequado ao povo, com o objetivo claro de convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados como se eles fossem de interesse comum.

A lógica desse discurso ideológico ultrapassa o domínio da SME sobre a organização pedagógica de sua rede de ensino. Ela está inserida em uma teia organizacional prodigiosa e manipuladora que tem um projeto que transcende as fronteiras de um município, estado, país ou continente. Freitas (2018, p. 39), ao abordar esse contexto, argumenta que:

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar 'escala de operação', tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à situação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial).

Dessa forma, os diversos pontos de vista que envolvem o planejamento e a prática educativa perdem sua autonomia e se veem submetidos ao padrão proposto pela SME. Todavia, a educação no município de Goiânia, faz parte de um sistema educacional nacional que responde a padrões externos, inserido em uma trama político-econômica vinculada ao neoliberalismo e à internacionalização da economia, regidos por instituições internacionais que propõem uma educação voltada para o trabalho. Nesse sentido, Laval (2004, p. XIV) pondera que:

As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa construção transformando as 'constatações', as 'avaliações', as 'comparações' em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado.

O poder hegemônico do neoliberalismo pode ser percebido na criação da BNCC, que delineou um currículo comum para todo o território brasileiro e definiu as habilidades e competências que cada estudante deve aprender e desenvolver. O repertório discursivo e as convenções do capitalismo asseguram a internacionalização de seus padrões. Na RME de Goiânia, isso se fortaleceu mediante a propostas de uma organização do trabalho pedagógico baseada em materiais estruturados que, ao mesmo tempo, representam o currículo e preparam os estudantes para realizarem avaliações externas.

## 1.2 FINALIDADES EDUCATIVAS

Por trás dessa nova organização educacional voltada para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, expressa-se o pensamento neoliberal com suas novas finalidades educativas. Buscando definir essa expressão, destacaremos seis perspectivas defendidas por Libâneo (2019, p. 36-38), quais sejam:

As finalidades educativas, em primeiro lugar, referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar. [...] Em



segundo lugar, as finalidades têm seu fundamento em concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de 'indivíduo educado' em cada contexto histórico e político. [...] Em terceiro lugar, as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. Portanto, não são neutras, ao contrário, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo. [...] Em quarto lugar, as finalidades e objetivos da educação, à medida que atribuem determinado valor e sentido ao processo educativo, determinam critérios de qualidade da educação e do ensino para daí, orientarem as políticas educacionais. [...] Em quinto lugar, as finalidades educativas dão o fundamento filosófico, social, cultural às políticas educacionais. Estas referem-se às ações do governo para garantir o cumprimento do direito à educação no país. [...] Em sexto lugar, finalidades e políticas educacionais se concretizam nas diretrizes curriculares, estas, por sua vez, determinantes do funcionamento das escolas e do trabalho dos professores.

Esse entendimento do autor supracitado elucida o que já foi discutido sobre a influência neoliberal na educação, seus impactos nos valores sociais, na diversidade, e na necessidade de um currículo que problematize, multicultural, sociocultural e emancipador. O estudante é deslocado de seu meio sociocultural e condicionado a estudar para obter bons resultados e se tornar um profissional preparado para ingressar no mercado de trabalho. Em uma dinâmica de poder, as finalidades educativas neoliberais moldam a cultura, os valores e o conhecimento presentes no currículo oficial, determinando o que deve ser ensinado/aprendido nas escolas, como isso deve ocorrer e se está sendo realizado conforme as diretrizes, por meio das constantes avaliações, consolidando seu controle integral sobre a educação.

Ao pensarmos no sentido das finalidades educativas ao longo da história, observamos que:

Na Antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um cosmos inteligível. Na Idade Média, a finalidade era a busca da salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista, são as Ciências e o saber que despertam a faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na 'realização do homem no homem'. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia de homem, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres. Ao final do Século XX e início do século XXI, as finalidades educativas estão voltadas a dar respostas ao mundo econômico. Com efeito,

na globalização neoliberal estreitam-se as relações entre educação e economia levando ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e um modelo de ser humano 'eficaz', para atender as necessidades da economia. No modelo neoliberal, com as orientações dos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, Unesco e a OCDE, as finalidades educativas destinam-se a fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo (Lenoir, 2016 *apud* Pessoni; Libâneo, 2018, p. 154).

A retrospectiva apresentada revela o deslocamento das finalidades em cada momento histórico, inicialmente direcionado à compreensão do mundo através da razão, sua relação com a fé, e a centralidade do homem, voltando à racionalidade e à liberdade, culminando no homem eficiente. Houve inegáveis avanços na ciência, na tecnologia, na velocidade da informação e da comunicação. O desenvolvimento de diversas culturas nos trouxe como finalidade educativa um modelo que, ao restringir a liberdade do homem e dominar sua razão, o faz com justificativas que se mostram benevolentes e preocupadas com o futuro de cada um, seu sucesso profissional e material.

O domínio demonstra o poder hegemônico neoliberal em suas articulações e deliberações nos campos educacional, social, cultural, profissional, identitário e de classe. Os valores de mercado penetraram no currículo. Presenciamos, assim, um cenário em que os estudantes são incentivados a se tornarem personalidades empreendedoras, eficientes e performáticas. Os aspectos específicos de seu meio sociocultural, sua identidade, sua condição econômica, seus desafios pessoais e suas questões sociais os tornam invisíveis na escola e no currículo.

Em oposição a um currículo que tenha "como finalidade a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional" (Libâneo; Freitas; Silva, 2018, p. 89) de maneira problematizadora, com justiça social e compreensão das diferenças, testemunhamos um currículo que introduz "no sistema educacional o modelo de funcionamento do mercado, onde a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais, clientes, e o professor, um prestador de serviços" (Libâneo, 2019, p. 39).

A educação não apenas está sob o domínio hegemônico do poder neoliberal com suas finalidades educativas, mas também o próprio Estado. Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE, a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros,

exercem controle sobre a indústria, o mercado, a política, a economia, a religião e a organização social, abrangendo toda a sociedade. A educação tornou-se um instrumento valioso de controle social e transmissão dos valores empresariais, moldando o perfil da mão de obra esperada para o mercado.

No campo educacional, "na perspectiva dos organismos internacionais buscam-se resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social" (Libâneo, 2019, p. 46). Esse enfoque nos resultados pragmáticos será abordado no próximo capítulo, que discute a mudança na organização pedagógica da proposta de Ciclo para a implementação da BNCC, com o DC-GO Ampliado na RME de Goiânia, propondo uma organização do ensino direcionada para a produção de resultados em testes e preparação para o mercado de trabalho.

## **CAPÍTULO 2 – O ENSINO NA RME DE GOIÂNIA – ANOS INICIAIS: DO CICLO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem do 1º ao 5º ano, têm, por um lado, a incumbência da alfabetização e do letramento e, por outro, de trabalhar o currículo prescrito para que os estudantes possam realizar as avaliações de larga escala/externas e alcançar bons resultados.

O DC-GO Ampliado contém o que deve ser ensinado nas escolas que constituem a RME de Goiânia, ou seja, propõe os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências compreendidas como essenciais para todos os estudantes. Os demais documentos produzidos pela SME têm o propósito de corroborar a implementação do DC-GO Ampliado e, simultaneamente, delinear a prática pedagógica preparando os estudantes para as avaliações externas.

Com a finalidade de evidenciar e discutir essa organização do ensino na RME, este capítulo faz um levantamento sobre como ocorreu a alteração da proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano para a proposta de ensino em séries, conforme prevê a BNCC, que é a referência do DC-GO Ampliado, bem como a utilização do material estruturado Caderno Aprender Sempre e o ensino performático<sup>1</sup>.

### **2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE GOIÂNIA: DO CICLO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

A organização pedagógica da RME de Goiânia, desde a década de 1960, consistia na seriação, até que, em 1998, a SME adotou a organização do ensino em Ciclos de Formação Humana, que poucos anos depois passou a se chamar Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A divisão dos anos que formavam o Ensino Fundamental dava-se da seguinte forma: Ciclo I (1º ao 3º ano),

---

<sup>1</sup> O ensino performático cria situações de aprendizagem em que os estudantes são estimulados a desenvolver habilidades e competências, criatividade, iniciativa, flexibilidade, responsabilidade com sua aprendizagem, buscando sempre melhorar seus resultados nas avaliações. Esse modelo de ensino, munido dos valores empresariais, prepara o estudante para se tornar o tipo de profissional que o mercado de trabalho precisa (Laval, 2004).

contemplando crianças de 6 a 8 anos; Ciclo II (4º ao 6º ano), crianças de 9 a 11 anos; e Ciclo III (7º ao 9º ano), adolescentes de 12 a 14 anos (Gomes, 2023).

Na proposta de Ciclo, havia o incentivo ao planejamento interdisciplinar, às avaliações diagnósticas e formativas, tendo como referência os estudantes em sua pluridimensão e em suas necessidades de aprendizagem.

A maneira como a escola organiza o seu fazer pedagógico, ao promover as relações entre os sujeitos e entre esses com os conhecimentos e com as culturas, refere-se à materialização do currículo. Essas práticas devem ser adequadas à base epistemológica que sustenta a Proposta Político-Pedagógica, coadunando com os princípios de uma formação política, crítica, solidária e para a autonomia dos educandos.

Diante disso, a opção metodológica que viabiliza a formação acima citada, necessariamente, deve partir de uma perspectiva de trabalho interdisciplinar. Nesse movimento, a pesquisa é uma estratégia investigativa que promove a ação intencional e planejada dos educandos no percurso para a apropriação dos conhecimentos que integram os diferentes saberes escolares e culturais (Goiânia, 2016, p. 51).

Os tempos e espaços escolares eram adequados ao nível de conhecimento e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, com intervenções baseadas nos resultados das avaliações formativas, possibilitando a formação do sujeito em seu contexto de aprendizagem, atendendo-o de maneira individual e propondo uma ação pedagógica de intervenção mais adequada. Tanto que o então diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2011, Padre Francisco Prim, destacou:

A escola deve possibilitar a todos os sujeitos a construção do conhecimento para a formação humana, buscando efetivamente uma educação na qual a aprendizagem aconteça. Para isso, o coletivo da escola se organizará de forma a delimitar, conhecer e intervir nas dificuldades que os educandos apresentem para aprender. Ensinar, como ato político, torna-se objetivo e responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no ato educativo. Essas ações devem tornar os educandos capazes de intervir no mundo ao seu redor, desde que sejam respeitados seu ritmo, tempo, saberes, experiências e sua cultura (Prim, 2011, p. 24).

A avaliação não priorizava a classificação dos educandos, mas pretendia compreender quais lacunas de aprendizagem existiam para redimensionar o planejamento e a prática pedagógica com o propósito de mediar a aprendizagem dos alunos e contribuir para a superação de suas dificuldades escolares. O estudante poderia receber o apoio necessário em sua própria sala de aula, em outra sala de aula (que fosse de um ano que compusesse o Ciclo em que ele estava

matriculado), em reagrupamentos (ação que poderia ser realizada com estudantes da mesma sala/ano, ou de salas e anos diferentes) e atendimentos individualizados. Isto é, a prática pedagógica estava efetivamente voltada para a aprendizagem. Como assevera Gomes (2023, p. 129):

As instituições escolares tinham a autonomia pedagógica para construir o currículo, os seus objetivos de aprendizagem, em conformidade com a realidade e as fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes atendidos nos agrupamentos/turmas de cada ciclo. Nesse sentido, o papel definidor e regulador do currículo escolar não era dos gestores da SME, mas do coletivo (professores, coordenação, direção) das instituições.

No que se refere ao currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a cultura, as experiências e habilidades dos estudantes poderiam ser contempladas pelo trabalho pedagógico. As expressões culturais faziam parte do cotidiano escolar, com manifestações como Festa Junina, Bumba meu Boi, Folia de Reis, canções, danças, poesias, dramatizações, pinturas e esculturas, desde que houvesse interesse por parte dos corpos discente e docente e amparo do grupo diretivo da instituição. Havia o entendimento de que:

As formas como os educandos aprendem e apreendem o mundo, considerando as possibilidades, as vivências e as culturas, articuladas aos objetivos propostos nos componentes curriculares, podem atribuir um novo significado aos conhecimentos escolares (Goiânia, 2016, p. 43).

A arte podia ser trabalhada em suas várias linguagens, devido ao currículo contemplar objetivos gerais, e quem definia os conteúdos eram os professores, sem a necessidade de o ensino ser centralizado nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, como acontece no currículo implementado. A arte era vista como “produtora e produto sócio-histórico da cultura, como expressão de ideias e sentimentos e como produção técnica-processual-material e poética [...] como um elemento fundamental de humanização e de formação crítica” (Goiânia, 2016, p. 43).

Sobre a organização em Ciclos na SME, Mundim (2011, p. 70) afirma que:

A proposição de organização em ciclos no município de Goiânia afirmar sua opção por trabalhar o conhecimento numa perspectiva inter/transdisciplinar, priorizando a formação integral dos sujeitos e a indissociabilidade entre as dimensões instrutivas e formativas no sentido mais amplo. Ainda que com pequenas variações, as indicações metodológicas giram em torno do currículo integrado, do projeto temático ou eixos temáticos e de forma mais recorrente dos projetos de trabalho.

Tanto a perspectiva de trabalhar a formação integral dos estudantes quanto o caráter integrado do currículo se combinam em favor do sujeito e de sua aprendizagem. O conhecimento é tão importante quanto a sua compreensão pelos educandos. Por isso, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala emana da realidade social, do cotidiano desses sujeitos. Dessa forma, o currículo contempla o mundo real da comunidade escolar.

Na proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a organização do ano letivo era trimestral e, ao seu final, era redigida uma ficha com a descrição das aprendizagens de cada estudante, assim como um quadro de notas. Os pais/responsáveis pelas crianças eram convocados para uma reunião na qual liam, tiravam dúvidas e assinavam a ficha, que era arquivada no dossiê do estudante. Este não poderia reprovar nos dois primeiros anos do Ciclo, somente no terceiro e último ano, com registros de intervenções realizadas com o estudante e por meio de decisão do Conselho de Classe/Ciclo (Goiânia, 2016).

Consoante a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência:

Os conhecimentos e as culturas presentes no currículo favorecem a ampliação da atuação do professor no processo de formação de sujeitos emancipados, ou seja, conscientes da constituição coletiva e dialógica das identidades e dos diferentes papéis na sociedade. As formas como os educandos aprendem e apreendem o mundo, considerando as possibilidades, as vivências e as culturas, articuladas aos objetivos propostos nos componentes curriculares, podem atribuir um novo significado aos conhecimentos escolares. Dessa forma, a escola se constitui como um espaço de compartilhar as experiências que os educandos trazem, e que, a partir da mediação do professor, são contrapostas e complementadas com os conhecimentos científicos e outros saberes (Goiânia, 2016, p. 43).

Conforme exposto, é possível visualizarmos um currículo voltado para a formação de um sujeito emancipado, o qual tem a oportunidade de apresentar suas experiências de vida e o jogo social que compartilha, com os conhecimentos científicos que compõem o currículo de sua turma. Ao professor é permitido mediar as aprendizagens, estabelecer conexões entre o conteúdo formal e o informal, o mundo dentro dos muros da escola com o mundo exterior. O estudante é, de fato, um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, o qual em seu discurso expressa seus valores, sentimentos e suas compreensões, interpretando-os dentro

de uma estrutura maior, por meio da atuação docente, vivenciando uma aprendizagem significativa<sup>2</sup>.

Com relação à autonomia do professor, a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência definia que:

Os conhecimentos referentes aos componentes curriculares, nessa proposta, são apresentados a partir de objetivos amplos. Esta opção permite ao professor maior autonomia na condução de sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, possibilita o acesso aos conhecimentos e culturas construídos historicamente pela humanidade, sem unificar ou homogeneizar a aprendizagem dos educandos (Goiânia, 2016, p. 53).

Desse modo, na proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, o foco não está na transmissão passiva dos saberes escolares, mas no diálogo entre as experiências e vivências dos alunos com os objetivos gerais do currículo. Os professores não assumem a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, mas compartilham o lugar de fala e fazem as intervenções necessárias para que os alunos percebam significado no que estão aprendendo e relacionem o conteúdo estudado com o mundo em que vivem, de forma crítica, política e emancipada.

Na contramão dessa proposta de Ciclo, observamos o movimento de construção da BNCC, iniciado em 2015, e sua homologação, em dezembro de 2017. No estado de Goiás, houve uma pactuação com mais de duzentos municípios e a Seduc/GO para compor um documento curricular próprio, alinhado com a BNCC e que expressasse a goianidade em seu conteúdo: o DC-GO Ampliado (Goiás, 2018). Esse documento foi finalizado e publicado em 2019 e, da mesma forma que a BNCC, é composto por competências e habilidades de cada área do conhecimento para cada ano do Ensino Fundamental.

Conforme o pensamento de Gomes (2023, p. 132), os documentos alinhados à BNCC que se constituem como currículo para a RME de Goiânia "[...] evidenciam

---

<sup>2</sup> “O conceito central da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação **interage** com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de ‘conceito subsunçor’ ou, simplesmente ‘subsunçor’, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. [...] Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras” (Moreira, 2006, p. 14-15, grifo do autor).



uma lógica centralizadora e padronizadora dos conteúdos de ensino, abandonando a ideia de autonomia da escola e dos professores na definição desse elemento fundamental do currículo", referindo-se ao DC-GO e à Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes. E mais,

Não apenas os textos das políticas curriculares, como também todos os debates em torno de seu estabelecimento, constituem-se em terreno fértil para a identificação do modo como as finalidades educativas escolares são mobilizadas por diferentes setores sociais que desejam que a escola se transforme em espaço de construção da sociedade vislumbrada a partir do seu próprio posicionamento ideológico, consciente ou não (Gomes; Borges; Oliveira, 2021, p. 8).

Em 18 de novembro de 2019, a SME, por meio de sua Diretoria Pedagógica (DIRPED) enviou às instituições de ensino o Ofício Circular n.º 178/2019, com o assunto "Dia D do Projeto Político-Pedagógico". Esse documento orientava a realização de uma reunião com a comunidade escolar para compartilhar e contextualizar o novo documento curricular que subsidiaria a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição no ano seguinte, em 2020. Portanto, o currículo das escolas estava condicionado à enorme quantidade de habilidades, competências e objetos de conhecimento prescritos na BNCC e, conseqüentemente, no DC-GO Ampliado.

Para o Planejamento Inicial de 2020, a SME enviou diretrizes prontas para a formação dos professores relativas às características do novo documento curricular, bem como seu caráter ideológico na promoção de justiça e equidade social. Neste contexto de implantação do DC-GO Ampliado, em março de 2020, foi decretada a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19, deixando a RME responsável por assistir os estudantes inicialmente através da Plataforma Conexão Escola, com disponibilização de sequências didáticas para serem realizadas digitalmente. No segundo semestre do mesmo ano, foi criada a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH), que permitia aos educandos participarem de aulas postadas, responderem às atividades e interagirem com os professores.

Em 2021, com a chegada da atual gestão do prefeito Rogério Cruz e mantendo as aulas presenciais suspensas, a organização pedagógica da SME iniciou um processo de mudanças na rede municipal.

No início do ano de 2021, a primeira mudança implementada foi garantir a

impressão do Caderno de Atividades, pois muitos estudantes não conseguiam acessar as atividades postadas nas plataformas digitais. As sequências didáticas, anteriormente disponibilizadas no AVAH e no portal Conexão Escola, foram adaptadas para suporte impresso e disponibilizadas periodicamente para que os estudantes pudessem retirá-las na escola em dia e horário específicos, a fim de evitar aglomerações. Em seguida, no início do segundo semestre, foi autorizado o retorno ao atendimento presencial de forma escalonada, com exceção das turmas do 5º ano, que necessitavam de aulas diárias para se prepararem para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse mesmo ano de 2021, a organização do ano letivo deixou de ser trimestral e passou a ser composta por quatro bimestres.

No ano seguinte, a SME adotou o material estruturado Aprender Sempre com a justificativa de que os estudantes precisavam recompor, recuperar e aprofundar aprendizagens, alinhando o sistema educacional de Goiânia a uma gestão de resultados de viés neoliberal. Com a nova organização curricular que padroniza os conteúdos, o DC-GO Ampliado, algumas redes também elaboraram materiais estruturados a serem obrigatoriamente utilizados por suas unidades educacionais. Os conteúdos desses materiais estão alinhados às matrizes de avaliações externas à escola, focando nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo específico de ensinar o que é cobrado nas avaliações para obter bons resultados. Isso implica alcançar uma boa posição no ranqueamento das escolas da RME de Goiânia nas avaliações da SME, da Seduc/GO e do Saeb.

Dessa forma, ocorreu a implementação do caderno Aprender Sempre e do DC-GO Ampliado, ambos estruturados a partir da BNCC, sendo compostos por competências e habilidades. Como "toda proposta curricular está diretamente vinculada às disputas e aos interesses de classes e de grupos sociais, as quais resultarão ou não na garantia das condições objetivas, subjetivas e institucionais para sua implementação no espaço escolar" (Gomes; Borges; Oliveira, 2021, p. 8), discutiremos as finalidades educativas que orientaram o trabalho pedagógico na RME de Goiânia nos anos de 2022 e 2023, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

## 2.2 A EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A educação fundamentada em competências e habilidades foi consolidada com a aprovação da BNCC, documento que define o que todos os estudantes das escolas brasileiras devem aprender. Ao abordarmos os conhecimentos essenciais a serem garantidos aos estudantes, é importante tratarmos do conceito de competência na BNCC. Isso porque

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 15).

Assim sendo, o ensino organizado por competências alinha a prática educativa às exigências de avaliação e ao mercado de trabalho, unificando os currículos escolares em um modelo curricular padrão. A autonomia das escolas para elaborar seus currículos, considerando suas necessidades locais, as realidades dos estudantes, seu ambiente social, histórico e cultural, e questões como construção histórica da desigualdade, multiculturalismo, respeito às diferenças e promoção de uma cultura de paz, dentre outros aspectos importantes, é substituída por um currículo padronizado que define o que deve ser ensinado e a abordagem educacional predominante no cenário educacional brasileiro.

As especificidades das pessoas e dos contextos sociais não são contempladas pela BNCC, apesar do discurso de inclusão social que ela promove. Conforme definem Dourado e Oliveira (2018, p. 41), na BNCC:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

A uniformização curricular e a diminuição da autonomia tanto dos professores quanto dos alunos são aspectos que evidenciam o controle do currículo e do campo educacional no Brasil. Como resultado, a minoria que detém o poder, o grupo hegemônico, determina o que deve ser ensinado para a maioria da população, revelando quem de fato domina a gestão pública.

É crucial considerar os direitos de aprendizagem das crianças brasileiras; no entanto, a definição do que é essencial ser ensinado, alinhada aos interesses neoliberais que se sobrepujam aos interesses individuais, em certa medida impõe o que deve compor o currículo, podendo ser interpretado como uma forma de colonização, em que o uso do poder por quem controla os meios de produção e os recursos para garantir financiamentos internacionais prevalece sobre o controle do campo educacional.

A estrutura da BNCC, com suas dez competências gerais, busca "[...] assegurar, como resultado de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2018, p. 27), apresentando um discurso de justiça social que vai além do seu potencial. Contudo, para ser verdadeiramente justo, democrático e inclusivo, não pode ser padronizado, visto que a padronização negligencia as diferenças individuais e pode resultar em segregação entre aqueles que alcançam os objetivos de aprendizagem e os que não alcançam, rotulando alguns como estudantes bem-sucedidos, e outros como fracassados por não se esforçarem.

Além das dez competências gerais:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. [...] Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –,

que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p. 30).

Segundo o documento, as competências específicas são essenciais para detalhar como cada área do conhecimento contribuirá para o desenvolvimento das competências gerais. É como montar um quebra-cabeça: ao desenvolverem as competências específicas de cada componente curricular, os estudantes conseguem, ao final da educação básica, alcançar as dez competências gerais estipuladas pela BNCC. As habilidades, por sua vez, são apresentadas dentro das competências específicas.

Nessa perspectiva, situam-se as habilidades, as quais "[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (Brasil, 2018, p. 31). O conteúdo escolar, os objetos de conhecimento, ou seja, o que se deve aprender, são contemplados nas habilidades que, em conjunto contextualizado, resultam na competência. Dessa forma, a prática pedagógica compromete-se com o ensino sistematizado das habilidades de cada componente, visando gerar aprendizagens específicas e, conseqüentemente, alcançar os resultados esperados nas avaliações externas.

A atual organização pedagógica e curricular é criticada por Silva (2019, p. 37), ao afirmar que:

Não é desqualificando o potencial dos professores, homogeneizando conteúdos, imprimindo caráter técnico via competências, assumindo o controle escolar via avaliações externas e padronizadas, e reduzindo o processo educativo em objetivos de aprendizagens que se produzirá uma escola com excelência em ensino.

Essa organização pode levar ao "sucateamento da educação" (Silva, 2019, p. 37), indicando que a articulação entre habilidades, competências específicas, competências gerais e avaliações externas atende aos interesses ocultos do sistema educacional brasileiro, alinhados ao neoliberalismo. Assim, enquanto propaga um ensino justo, com equidade e qualidade social, essa abordagem, na prática, se desvincula dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam professores, sejam estudantes.

No próximo tópico, discutiremos como a RME de Goiânia passou a adotar uma organização pedagógica centrada na BNCC e no DC-GO Ampliado, com foco em um currículo prescritivo, com demandas externas à escola e com o discurso de

oferecer uma educação com equidade social.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA RME DE GOIÂNIA A PARTIR DA BNCC E DO DC-GO AMPLIADO

Com já havíamos mencionado, por meio do Ofício Circular n.º 178/2019, as unidades educacionais da RME de Goiânia foram orientadas a ajustar seu PPP com base em uma nova referência curricular fundamentada na BNCC e no DC-GO Ampliado. O ensino passou a enfatizar as competências e habilidades delineadas nesses novos documentos prescritivos, subordinando as escolas a um currículo padronizado.

Conforme o documento da SME intitulado de Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico de 2020, "a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as aprendizagens essenciais para os educandos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Goiânia, 2020a, p. 8). Dessa forma, crianças residentes em diversas regiões do território brasileiro têm acesso a um ensino ancorado em um currículo comum, com objetos de aprendizagem, habilidades e competências estabelecidos de cima para baixo, isto é, do Ministério da Educação (MEC) para cada rede de ensino, e de cada rede de ensino para cada Unidade Educacional (UE). Essa estratégia é promovida como um meio de assegurar justiça e equidade no ensino brasileiro.

Entendemos, todavia, que essa compreensão curricular não consegue abarcar a diversidade cultural, social, econômica e histórica, bem como as contradições vivenciadas pelos estudantes em sua cidade, seu bairro e sua escola, enfim, em seu meio social. Nessa perspectiva, a BNCC se consolida como meio de garantir justiça e equidade no ensino, mas pode, ao contrário dessa proposta, promover exclusão social, mantendo ou acentuando as desigualdades sociais. Segundo Marinho (2022, p. 41):

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma visão idealista e mundo ao afirmar que a educação vai 'colaborar para uma sociedade mais justa' prescindindo de qualquer conhecimento que aponte para a superação do sistema econômico que configura a sociedade atual sob relações alienadas.

Diante dessa visão idealista da BNCC, divulgada como um documento preocupado com a justiça social, constatamos seu caráter ideológico e alienante. Essa reflexão é fundamental no âmbito da epistemologia do pensamento dialético para identificarmos as contradições existentes no campo educacional e, mais especificamente, na RME de Goiânia.

A BNCC propõe dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

De acordo com a BNCC, competência é "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Ao analisar essa definição sob a perspectiva dialética, notamos a falta de diálogo suficiente para contemplar os conhecimentos a serem mobilizados. As habilidades são delineadas a partir de valores externos à prática social. As demandas a serem resolvidas são predominantemente pragmáticas e mercadológicas. Ademais, as desigualdades, as lutas de classe e os interesses dos estudantes em sua totalidade não são considerados.

Para Silva e Freitas (2020, p. 2):

Pela natureza do objeto da BNCC, ela se configura em um documento estratégico, uma vez que visa um estreitamento de relações entre Estado e sistema educacional, ou seja, aproximar a educação escolar dos projetos governamentais. A Base Curricular atende a determinadas cosmovisões, a determinados projetos e a uma perspectiva normalizadora que organiza artes de governar a população. A publicação da BNCC, em 2017, veio vinculada a um rol de proposições que explicitam ainda mais o projeto de aproximar o sistema educacional brasileiro aos modos de vida que atendem ao neoliberalismo. Vale ressaltar que a BNCC não se refere apenas aos sujeitos escolares – docentes e discentes; mas, enquanto produtora de subjetividades e reguladora de comportamentos e formas de viver, seu discurso se espalha por toda população.

O discurso propagado consegue alcançar a população ao usar palavras-chave que apontam para uma preocupação com a formação dos estudantes, convencendo as pessoas de que a BNCC é garantia de educação de qualidade. No

entanto, como destacaram Silva e Freitas (2020), a implementação da BNCC permite ao neoliberalismo controlar o sistema educacional e os modos de vida que desejam promover nas escolas, moldando os estudantes conforme os comportamentos e as subjetividades que lhes interessam.

Ao discutirmos a BNCC, é essencial mencionarmos sua expressão local, o DC-GO Ampliado. Este documento curricular resulta de um esforço colaborativo entre a Seduc/GO e mais de 240 municípios goianos (Goiás, 2018). O DC-GO Ampliado está fundamentado na BNCC, especificamente nas habilidades e competências estabelecidas para cada ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que as dez competências gerais da BNCC, que permeiam toda a Educação Básica, são integralmente abordadas pelo documento relativo ao estado de Goiás, que também considera os elementos culturais locais, incorporando uma identidade goiana na composição curricular das diversas áreas do conhecimento.

No início do ano de 2020, a SME orientou que todas as unidades educacionais implementassem o DC-GO Ampliado, fundamentando o PPP, os planos de aula e as atividades diárias<sup>3</sup>. Devido ao cenário provocado pela Covid-19, as aulas foram suspensas em meados de março do mesmo ano, iniciando um longo período sem aulas presenciais. No dia 7 de agosto de 2020, por meio do Ofício Circular n.º 85/2020, a Diretoria Pedagógica da SME solicitou a divulgação do documento “Orientações para o trabalho pedagógico no segundo semestre de 2020”, com o intuito de

[...] auxiliar o trabalho com os objetos de conhecimento/conteúdos na retomada dos estudos regulares, elaborou-se em regime de colaboração com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás a **Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás Ampliado**, contendo os conhecimentos essenciais previstos no DC GO-Ampliado (Goiânia, 2020c, p. 6, grifo nosso).

Assim, os professores passaram a utilizar a Matriz das Habilidades Estruturantes do DC-GO Ampliado como referência para a elaboração do plano semanal de ensino e a preparação de atividades pedagógicas para postar nas plataformas AVAH e Conexão Escola. Algumas escolas disponibilizaram, durante esse período, cadernos de atividades impressas para as famílias que não tinham

---

<sup>3</sup> Ofício Circular n.º 178/2019 – DIRPED: “Dia D do Projeto Político-Pedagógico”, de 18 de novembro de 2019; Ofício Circular n.º 021/2020 -DIRPED: “Orientações para (re)elaboração do PPP”, de 3 de fevereiro de 2020.



acesso às plataformas disponibilizadas pela SME, seja por falta de equipamento, seja devido à baixa qualidade da internet.

No início do ano de 2021, uma nova gestão municipal assumiu em Goiânia, com o prefeito Rogério Cruz nomeando um novo secretário municipal de educação, além de um superintendente pedagógico e outros cargos. Essa nova administração suspendeu a obrigatoriedade do uso das plataformas AVAH e do Portal Conexão Escola, priorizando, no primeiro semestre de 2021, a disponibilização de cadernos de atividades pelas unidades educacionais para todos os estudantes matriculados na RME, mesmo durante as aulas remotas.

No início do segundo semestre de 2021, no dia 27 de julho, foi divulgado o Ofício Circular n.º 147/2021 – DIRPED, que tratava do “Retorno ao Atendimento Educacional Presencial”, com escalonamento das turmas, exceto para as de 5º e 9º anos (devido à avaliação do Saeb). Tanto os estudantes que frequentavam as aulas presenciais quanto os que continuavam no ensino remoto tinham acesso ao mesmo material pedagógico, o caderno de atividades. Os professores deveriam desenvolver o planejamento pedagógico conforme a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes/2020-2021 do DC-GO Ampliado. Dessa forma, o currículo oficial continuou sendo implementado mesmo durante a pandemia.

No final de 2021, a SME enviou para as unidades educacionais o Ofício Circular n.º 385/2021 – DIRPED, datado de 16 de dezembro de 2021, com as “Orientações para atualização do Projeto Político Pedagógico”, sugerindo a utilização de documentos específicos para esse fim. Dentre eles, destacam-se o “Plano Pedagógico de Atendimento Educacional – 2022” e as “Orientações para Atualização do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)”, que abrangem a etapa da Educação Básica em análise. No primeiro documento, orienta-se que o PPP priorize “o desenvolvimento das crianças e os processos de recomposição, recuperação e aprofundamento da aprendizagem dos estudantes” (Goiânia, 2021c, p. 2). Sublinhamos que a recomposição se refere ao trabalho com conteúdos que deveriam ter sido ensinados, mas que não foram; recuperação envolve revisar conteúdos que foram ensinados, mas não foram aprendidos; e aprofundamento da aprendizagem visa garantir que os estudantes compreendam completamente os conteúdos do ano em que estão matriculados.

Mais adiante, é orientado que “o diagnóstico e o planejamento são ações prioritárias para delinear o trabalho pedagógico para o ano letivo” (Goiânia, 2021c, p. 9), o que sugere que as escolas teriam autonomia para planejar ações voltadas para o desenvolvimento das crianças. Em seguida, contudo, o documento traz que “a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Superintendência Pedagógica, disponibilizará material pedagógico estruturado, que será oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental” (Goiânia, 2021c, p. 9), sendo a primeira vez que se menciona o caderno Aprender Sempre. Segue detalhes do material:

Para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, será instituída uma política de recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens, articulada à elaboração de material sistematizado em Língua Portuguesa e Matemática (Material Estruturado), com sequências didáticas de acordo com as habilidades previstas no DC-GO Ampliado. O uso desse material será vinculado à formação de professores com foco no desenvolvimento de metodologias que contemplem os estudantes que não se apropriaram, os que estão em processo de apropriação, e os que se apropriaram dos conhecimentos essenciais previstos para cada ano do Ensino Fundamental. O Material Estruturado, organizado em volumes no formato de cadernos bimestrais, fará parte do material de mediação a ser utilizado pelo professor de Matemática e Língua Portuguesa, do 1º ao 9º ano, e será entregue a todos os estudantes e professores dos referidos componentes curriculares (Goiânia, 2022d, p. 6-7).

Observamos que o material está alinhado com o DC-GO Ampliado e a BNCC, abrangendo as habilidades previstas no currículo prescritivo. Desde 2022, o caderno Aprender Sempre se tornou o principal material pedagógico da SME e, ao ser obrigatório, limitou a autonomia das escolas.

No segundo documento sobre as orientações para a atualização do PPP, é discutida a importância da participação da comunidade escolar e de um olhar voltado para a "inclusão social" ao elaborar o PPP de uma escola. A avaliação é fundamental para manter esse documento sempre alinhado às necessidades da instituição, com foco no "processo de ensino e aprendizagem das crianças e/ou adolescentes", orientando e ajustando as práticas pedagógicas conforme as exigências de aprendizagem e aprimoramento da escola (Goiânia, 2021c).

A partir da BNCC e do DC-GO Ampliado, a organização pedagógica da RME de Goiânia produziu documentos orientadores e estabeleceu um cenário educacional para essa rede, demonstrando preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Todavia, contribui para um ensino focado em habilidades e competências que padronizam o conhecimento para sujeitos diversos,

com diversidade cultural, histórias distintas, experiências e trajetórias variadas.

Assim, a função primordial da educação de formar sujeitos autônomos e conscientes parece estar condicionada a um propósito que não é socialmente referenciado nem discutido em suas determinações históricas, sociais e culturais. Nesse contexto, ao discutir a formação de sujeitos, a próxima seção aborda como se dá a formação continuada dos professores, seus desafios e como a SME planeja as formações oferecidas a seus docentes.

## 2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

A fragilidade da formação inicial dos professores e as formações continuadas que esses profissionais frequentam não conseguem prepará-los adequadamente para lidar com a complexidade de sua profissão. Dessa forma, a implementação de políticas curriculares surge como alternativa para facilitar o trabalho docente, oferecendo um currículo pronto e acabado e, muitas vezes, com sequências pedagógicas prontas, bastando seguir o roteiro da aula, como evidenciam a BNCC e o caderno Aprender Sempre.

Devido à falta de uma formação docente crítica e reflexiva, o currículo escolar pode ser visto como um documento prescritivo, pronto e acabado, negligenciando sua dimensão local e os elementos culturais específicos da comunidade. Quando a proposta curricular é concebida apenas como uma política pública, que uniformiza o ensino em uma perspectiva monocultural, as diferenças não são contempladas e ocorre um silenciamento implícito.

Em outra conjuntura, mesmo quando o professor possui uma formação crítica e reflexiva, ele é cerceado por propostas curriculares, matrizes de avaliação, rotina de aplicação de avaliações externas, tabulação de dados, dentre outras atividades, que limitam seu trabalho em relação ao planejamento de aulas dialógicas, reflexivas, analíticas e comparativas, que promoveriam o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Destarte, esta dissertação expõe, de um lado, um perfil de professor performático e, de outro, um professor que precisa superar suas condições precarizadas de trabalho e desenvolver uma formação continuada que lhe permita promover uma educação emancipatória, transcendendo os interesses dominantes.

Quanto ao currículo, este deveria levar em consideração a pluralidade cultural que constitui a comunidade escolar. Isso inclui características multiculturais, como modos diferentes de pensar, agir, vestir, comer, além dos valores e crenças, identidades de gênero, orientações sexuais, etnias, dentre outros aspectos. No entanto, as políticas curriculares estabelecem uma proposta que se distancia dessa diversidade.

Para refletirmos sobre a formação e a práxis educativa do professor, é preciso considerarmos a influência neoliberal nas escolas e universidades; a interferência do currículo obrigatório, que despotencializa a relação entre teoria e prática; a pluralidade cultural; enfim, inúmeros atributos que atuam nessa formação.

No que diz respeito à interferência neoliberal na organização da sociedade, Moreira (2001, p. 40) afirma que:

[...] se deve associar tanto a intensificação das dificuldades econômicas enfrentadas pela maioria da população do globo terrestre como o desaparecimento progressivo de universos mais autônomos de produção cultural. [...] o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como descrição científica do mundo real, como teoria pura, como corpo de doutrina coerente e consistente, como a única saída, como a única solução técnica possível.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo não interfere apenas na área educacional, mas também na política, na economia, na cultura e na subjetividade da população. Com atuação subjacente, influencia as políticas públicas voltadas para a educação, fundamentando os documentos curriculares prescritivos que sugerem justiça e democracia, como é o caso da BNCC. Inserido na formação inicial e contínua dos professores, o neoliberalismo os responsabiliza pelo sucesso e/ou fracasso dos estudantes, em uma organização pedagógica baseada em habilidades e competências.

O professor possui uma formação acadêmica que não consegue abarcar as tensões e os conflitos sociais, nem as características de uma sociedade multicultural, pois isso “extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades” (Moreira, 2001, p. 41). Sua formação parece distante do necessário para, em sala de aula, atuar com uma postura crítico-reflexiva. Para agravar a situação, o currículo e a quantidade de avaliações não contribuem para o planejamento de aulas dialógicas e de pesquisa, que relacionem elementos vivenciados pela comunidade escolar com a teoria, os textos e os documentos

curriculares previstos pelo MEC e pelas secretarias de educação.

Acerca da interferência do currículo obrigatório na práxis pedagógica, temos três problemas emblemáticos. Em primeiro lugar, a perda de autonomia do professor, que precisa ser competente para ensinar um currículo prescritivo disfarçado de “base”. O professor “parece um técnico de ensino”, sua práxis educativa parece não necessitar de uma relação intrínseca entre teoria e prática, pois os especialistas da educação já se muniram da teoria para planejar o currículo, delegando ao professor apenas a prática.

Em segundo lugar, a eliminação do estudante como o centro do processo de aprendizagem. Questões culturais, níveis de desenvolvimento, identitárias, étnicas, religiosas, econômicas, dentre outras, são desprezadas em prol de uma homogeneização do ensino, como se todos fossem iguais, aprendessem no mesmo ritmo e se desenvolvessem uniformemente.

Em terceiro lugar, temos o ensino performático. Ponce e Rosa (2014, p. 53), ao analisarem as tecnologias de Ball, afirmam que a “performatividade dos professores é regulada por expectativas de aprendizagem e por orientações didáticas detalhadas para garantir o cumprimento das metas e prazos preestabelecidos”. Diante disso, a educação se assemelha a uma empresa de vendas que tem metas e prazos, obrigando a escola a ser produtiva e a apresentar resultados de acordo com o que for definido pela instituição mantenedora. Na SME de Goiânia, o caderno Aprender Sempre tem esse papel, sendo trabalhado bimestralmente, e o seu conteúdo, avaliado no Exame Bimestral do Ensino Fundamental.

Acerca da pluralidade cultural, Carvalho (2009, p. 45) pontua que “as análises acerca dos problemas advindos da visão hegemônica monoculturalista da escola não têm sido suficientes para responder às tensões existentes no cotidiano escolar”. Essas tensões ficam em segundo plano, à margem, em virtude de uma organização que prioriza o ensino, mas esquece as multifacetadas do sujeito que aprende, suas relações interpessoais no ambiente escolar, que o silenciam em sua diferença ou tendem a gerar conflitos também por sua diferença (étnica, identitária, de classe etc.).

O silenciamento não é a melhor resposta, mas a educação multicultural ou intercultural, como “proposição que enfatiza as inter-relações entre diferentes culturas” (Carvalho, 2009, p. 49), sim. Isso porque, ela se identifica como uma

concepção que ultrapassa a visão das classes dominantes de tratar as relações sociais e os indivíduos sob uma ótica monoculturalista, compreendendo as relações de maneira interligada. O que é característico de cada um será explicitado e respeitado. Trata-se de reconhecer a diferença que existe entre os indivíduos e suas subjetividades como algo natural e – pensando no espaço/meio em que o indivíduo se desenvolveu em sua historicidade – também cultural.

#### 2.4.1 Formação continuada dos professores da SME de Goiânia

Com base no Plano Pedagógico de Atendimento Educacional 2022 (PPAE), a formação continuada da SME de Goiânia “tem como objetivo contribuir na qualificação dos profissionais da educação e na implementação das políticas e ações formativas da RME” (Goiânia, 2022a, p. 33). O Quadro 1 apresenta as ações formativas previstas para o ano de 2022:

**Quadro 1 – Previsão das ações formativas (2022)**

<b>Formação</b>	<b>Público</b>
Educação Infantil – DC-EI, Documentação Pedagógica, Programa Alfabetização em Foco	Professores regentes em turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil
Educação Infantil – Semana do Bebê	Profissionais administrativos e pedagógicos que atuam na Educação Infantil
Educação Infantil – Seu Olhar Melhora o Meu	Professores regentes e Auxiliares de Atividades Educativas que atuam na Educação Infantil
Ensino Fundamental – Alfabetização – Língua Portuguesa (Ações Formativas dos Programas Alfabetização em Foco e AlfaMais Goiás, Material Estruturado e Tempo de Aprender)	Professores regentes que atuam nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
Ensino Fundamental – Alfabetização – Matemática (Ações Formativas dos Programas Alfabetização em Foco e AlfaMais Goiás, Material Estruturado e Tempo de Aprender)	Professores regentes que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
Ensino Fundamental – DC-GO Ampliado/Material Estruturado (Língua Portuguesa)	Professores Pedagogos que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Ensino Fundamental - DC- GO Ampliado/Material Estruturado (Língua Portuguesa)	Professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental
Ensino Fundamental – DC-GO Ampliado/Material Estruturado	Professores Pedagogos que atuam no 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

(Matemática)	
Ensino Fundamental – DC GO Ampliado/Material Estruturado (Matemática)	Professores de Matemática que atuam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental
Avaliação na SME de Goiânia	Diretores, professores coordenadores e apoios técnico-professores que atuam nas CREs
Inclusão na SME de Goiânia	Professores regentes e Auxiliares de Atividades Educativas que atuam nas Unidades Educacionais da SME (CMEI/CEI e Escolas Municipais)
Libras – Língua Brasileira de Sinais	Profissionais da Educação que atuam nas Unidades Educacionais da SME
Literatura infantil e relações étnico-raciais, em parceria com Instituições de Ensino Superior	Profissionais da Educação (professores de Educação Física) que atuam nas Unidades Educacionais da SME

Fonte: Goiânia (2022a, p. 34-35).

De acordo com o PPAE, suas ações formativas estão baseadas no documento intitulado "Política de Formação Continuada dos Profissionais da SME/2020", o qual se fundamenta

[...] no direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona aos profissionais da educação elementos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede, bem como para a construção de sua identidade profissional e de sua profissionalização. Evidencia-se, assim, a necessidade da formação continuada que valorize professor como sujeito de sua própria formação. Para tanto, faz-se necessário partir de suas experiências docentes para consolidar a formação baseada na reflexão, na qual o profissional exerça o papel de pesquisador na e sobre sua prática pedagógica. É relevante enfatizar que a formação deve ser um processo contínuo, haja vista o constante movimento de transformação sociocultural, exigindo dos profissionais da educação, a constante revisão dos objetivos e das práticas pedagógicas (Goiânia, 2020b, p. 12).

No entanto, não é esse tipo de concepção de formação continuada que encontramos no Quadro 1. Das treze ações formativas previstas para o ano de 2022, seis são específicas para programas/projetos que possuem material estruturado; uma é sobre as avaliações oferecidas para monitorar a aprendizagem das habilidades e competências expressas nos materiais estruturados; três são específicas da Educação Infantil, sendo uma delas sobre o documento que rege essa etapa da Educação Básica; uma é sobre inclusão; uma é sobre libras; e a última é sobre questões étnico-raciais.

A ação formativa sobre as relações étnico-raciais foi apresentada às escolas

por meio do Ofício Circular n.º 225/2022 – DIRPED, com o assunto "Divulgação do Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física: O Ensino das Danças Populares na Escola" (Goiânia, 2022g, p. 1). Por ser uma temática tão importante, que trata de grupos sociais marcados pela diferença, seria necessária uma ação formativa mais abrangente, debatendo a história, o lugar, os valores e as identidades dos grupos étnico-raciais. Uma ação que resultasse em adequação curricular, em práticas de ensino e aprendizagem e na formação da compreensão sobre a construção de identidades. No entanto, a forma como foi apresentada e direcionada apenas para professores de Educação Física não tende a garantir o devido e necessário alcance.

Outra reflexão relevante é que mais da metade das ações formativas previstas para 2022 eram referentes aos materiais estruturados e à avaliação de monitoramento das aprendizagens relacionadas a esses materiais. O conteúdo do documento "Política de Formação Continuada dos Profissionais da SME/2020" não foi identificado nas ações formativas propostas. Pelo contrário, há formações que enquadram os professores na concepção pedagógica definida pela SME de Goiânia. O "desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão acerca da práxis pedagógica", a "construção de sua identidade profissional" e a necessidade de as formações partirem "de suas experiências docentes para consolidar a formação baseada na reflexão, na qual o profissional exerça o papel de pesquisador na e sobre sua prática pedagógica" (Goiânia, 2020b, p. 12), não passam de artifícios para mascarar a realidade formativa de cunho neoliberal que se instalou nessa rede de ensino.

Relativamente ao ano de 2023, foram oferecidas as seguintes ações formativas, como mostra o Quadro 2:

**Quadro 2 – Ações formativas (2023)**

<b>Formação</b>	<b>Público</b>	<b>N.º do Ofício Circular</b>
Formação do Programa de Gestão Escolar Empresa Ponto ID e SME	Coordenadores de turno	5/2023 – DIREDU, de 02/02/2023
Conecta Educação – Sistema da SME	Coordenadores pedagógicos	15/2023 – SUGEST, de 10/04/2023
Transtorno do Espectro Autista: conhecer, planejar e incluir – SME	Todos os profissionais das Unidades Educacionais	16/2023 – DIRPED, de 13/01/2023
LEIA: Programa AlfaMais Goiás –	Coordenadores pedagógicos e professores do Núcleo	29/2023 – DIRPED, de 24/01/2023



Material Estruturado	Diversificado	
Avaliação Formativa 2023 CAED/UFJF	Diretores e coordenadores pedagógicos	30/2023 – SUGEST, de 29/05/2023
Matemática em Foco BNCC e Descritores prova Saeb/ Material Estruturado Aprender Sempre – SME	Todos os professores referências do 5º ano	37/2023 – DIRPED, de 30/01/2023
O Acompanhamento das Aprendizagens no Processo de Alfabetização Programa AlfaMais Goiás/Programa Alfabetização em Foco/Material Estruturado	Professores regentes das turmas de 1º e 2º anos e apoio técnico-professores	86/2023 – DIRPED, de 01/03/2023
Cinema em debate: direitos humanos e cidadania – SME e PUC-Goiás	Todos os profissionais das Unidades Educacionais	102/2023 – DIRPED de 09/03/2023
DIAGÔ: Literatura e Educação das Relações Étnico-Raciais – NEADI/UFg, Coletivo GENINHA (UFG-IFG) e SME	Profissionais da RME de Goiânia	164/2023 – DIRPED, de 31/03/2023
Diálogo, Escuta e Mediação: Fortalecendo a Cultura de Paz na Escola – SME	Coordenadores de turno	227/2023 – DIRPED, de 04/05/2023
Formação: Clube de Matemática – CLUMAT: um espaço coletivo de organização do ensino e da aprendizagem (2º semestre) – IME – UFG	Professores referências do 4º ano	321/2023 – DIRPED, de 13/06/2023
Culturas Orais e do Escrito: Ampliando os Repertórios da Educação Infantil Programa Alfabetização em Foco/Programa AlfaMais Goiás	Professores regentes das turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil	374/2023 – DIRPED de 03/08/2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em 2023, foram oferecidas doze formações, das quais duas abordaram os sistemas utilizados pela SME; quatro foram voltadas para programas/projetos que possuem material estruturado e reproduzem as habilidades e competências previstas na BNCC; uma tratou do Transtorno do Espectro Autista (TEA); uma abordou direitos humanos e cidadania, com o cinema em debate; uma sobre literatura e educação nas relações étnico-raciais; um curso sobre cultura de paz; uma referente ao clube da matemática; e uma voltada para a fala e a escrita na Educação Infantil, com proposição de escrita espontânea e alinhada ao DC-GO Ampliado para essa etapa.

Destacamos que duas formações foram articuladas com a UFG, uma com a

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), uma com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), uma com a empresa PontoiD, três vinculadas ao Programa AlfaMais Goiás e quatro pela SME de Goiânia. Das quatro ações formativas oferecidas exclusivamente pela SME, uma era específica para os coordenadores de turno, sobre cultura de paz; outra específica para as professoras referências do 5º ano, articulada à prova do Saeb, que foi aplicada no final de 2023, e ao caderno Aprender Sempre; uma formação sobre o TEA, destinada a todos os servidores das escolas, administrativos e pedagógicos, sendo a melhor das ações formativas propostas, por não vincular a formação a um material estruturado, a uma avaliação ou às habilidades e competências da BNCC; e uma formação sobre o uso do sistema de gestão escolar Conecta Educação, ensinando a coordenação de turno sobre “a rotina de ensino aprendizagem, de modo a preparar esses profissionais com ferramentas para estruturação do seu plano de aula/planejamento, registros diários (conteúdo aplicado), lançamento de notas no boletim e frequência de seus alunos” (Goiânia, 2023a, p. 1) no sistema.

Observamos que, embora a SME proponha que as formações sirvam “para contribuir na qualificação do saber-fazer dos profissionais da educação, [e que] as ações formativas devem primar pela postura investigativa e problematizadora da realidade, a fim de promover mudanças qualitativas nas ações cotidianas” (Goiânia, 2020c, p. 14), ela não consegue garantir isso na prática. A intencionalidade da formação da SME parece ser gerar um saber-fazer conforme orientado, em vez de um saber-fazer baseado na ação-reflexão, fruto de uma postura investigativa e problematizadora da realidade, conforme defende Freire (2020, p. 39-40):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Com base nessa compreensão de ação-reflexão-ação, Freire (2020) indica uma formação docente contínua e embasada pela reflexão da ação que gera uma ação consciente, crítica e passível de uma nova reflexão, de maneira dialética. Um ensino que aproxima a práxis social, a educação e a atuação consciente dos sujeitos

que vivenciam uma educação escolar crítica e emancipadora.

Diante do exposto sobre a formação docente, consideramos necessário investir na formação inicial dos professores, desenvolvendo uma identidade profissional consistente, crítica, problematizadora e questionadora. Somente assim poderemos pensar em uma formação continuada que supere as limitações impostas pela racionalidade neoliberal e pelo controle das instituições mantenedoras, como é o caso da SME de Goiânia. Entendemos que seja de fundamental importância a promoção de pesquisas voltadas para a realidade educacional, favorecendo tanto a formação teórica quanto o trabalho prático dos professores. Além disso, é fundamental que o referencial teórico das universidades seja assertivo na promoção de uma formação crítica e reflexiva do profissional docente.

A partir de uma formação inicial crítica, os professores podem se organizar em defesa de uma educação para além dos interesses empresariais, conforme destacado por Freire (2016, p. 27): “[...] educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental”.

Nesse sentido, os educadores precisam ir além da lógica do capital, promovendo uma resistência capaz de disputar o poder presente na formação do currículo, de modo a incorporar um olhar sobre a cultura da população atendida, com suas nuances, necessidades e especificidades. O currículo deve ser um instrumento de mudança, de modo a promover uma verdadeira inclusão em todos os seus aspectos, justo, compreensivo e multicultural, superando a ideologia neoliberal e suas formas excludentes e dominadoras.

No próximo tópico, discutiremos o currículo, as políticas curriculares educacionais e o currículo da SME de Goiânia.

## 2.5 CURRÍCULO

O estudo do currículo escolar está intrinsecamente ligado à sociedade que temos e à sociedade que desejamos formar. Nesse contexto, há interesses, intenções, relações de poder, relações econômicas, questões ideológicas, culturais, de representatividade, dentre outras. Segundo Paraíso (2023, p. 7), "o currículo é

um território disputado". E mais:

O currículo – entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar – é o **coração da escola**. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso, podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade (Paraíso, 2023, p. 7, grifo nosso).

Conforme esse pensamento, o currículo é essencial para a escola, pois define o que ensinar e aprender, além de ser um projeto para a sociedade que se deseja construir ou manter. Não há ação escolar dissociada do seu currículo, pois o fazer escolar é também um fazer curricular. Todo esse processo é permeado por valores e ideologias que conferem sentido à ação, consolidando o currículo como um "território disputado".

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 362), "compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola". A seleção dessa cultura é realizada por indivíduos ou grupos que baseiam suas escolhas em uma racionalidade e ideologia específicas.

Considerando as diferentes concepções teóricas sobre o currículo – sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas – é essencial que os membros da comunidade escolar compreendam a quais valores e ideologias pertencem as propostas curriculares de uma escola (ou rede).

Paraíso (2023) avança na discussão do currículo como um projeto de sociedade, afirmando que:

O currículo existe não apenas na escola. Afinal, ele é prática e é texto escrito; é política e é prescrição; é ação e formalização; é caminho, percurso já definido e é também invenção que se faz no caminhar e no professorar. É linguagem, texto, discurso. É uma prática de significados. É campo de lutas por representação. É estruturação e é força que escapa às determinações. Poder mínimo – na expressão 'currículo mínimo' – e pode ser máximo – na expressão 'currículo nacional'. Também pode ser estadual e municipal. Pode ser *maior* – produzido de modo padronizado por agentes do Estado – e pode ser menor – produzido por educadoras, em processos de exterioridade ao Estado, fazendo embates com o **currículo-maior** e sua sede de prescrição, padronização, homogeneização (Paraíso, 2023, p. 8, grifo nosso).

Assim, de um lado temos um currículo definido com caráter político e oficial, podendo ser municipal, estadual ou nacional – o currículo maior. De outro, há o currículo menor, resultado da prática docente no processo de ensino-aprendizagem. O currículo menor luta contra a padronização e a homogeneização do currículo maior, buscando incorporar representações sociais e culturais que não são contempladas pelo currículo oficial, através de um processo de luta, posicionamento e compreensão das subjetividades.

Paraíso (2023, p. 12) aborda também alguns tipos de currículo, começando pelo oficial, que ele conceitua como um “[...] conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimento [...] e possui o carimbo ou o selo de um governo”, citando a BNCC como exemplo do currículo oficial em todo o território brasileiro. O autor argumenta que o “[...] currículo-maior é pensado e construído com base em imagens dogmáticas do pensamento, que são conduzidas pelo chamado senso comum – responsável pela distribuição de conceitos e significados autorizados – e pelo bom senso” (Paraíso, 2023, p. 13). Esse currículo reproduz valores e verdades compreendidos pelos interesses do currículo oficial, estando alinhados com linguagem e suportes diversos.

Com relação ao currículo formal, Paraíso (2023, p. 13) afirma: “trata-se do conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para serem trabalhadas formalmente em uma escola ou rede de escolas. Ele é definido antes do contato efetivo entre professores e estudantes”. Esse currículo é composto por conhecimentos essenciais de cada componente curricular e em cada ano. Ele é “comumente elaborado com base no currículo oficial” (Paraíso, 2023, p. 13).

Em consonância com Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 363), “o currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo”. Assim como representam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC.

Acerca do currículo real, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 363) o considera como “[...] aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores [...], como o que fica na percepção dos alunos”. Sendo o currículo que verdadeiramente é trabalhado na escola, ele é o que tem potencial

transformador para os alunos e questiona a seleção dos conteúdos que formam o currículo oficial.

Sobre o currículo em ação (ou real), Paraíso (2023, p. 14) tece a seguinte consideração:

Trata-se daquilo que de fato é oportunizado no ambiente escolar. Professores sempre fazem uma leitura contextualizada dos currículos oficial e formal. É a partir de sua compreensão, de seu entendimento, de como estabelece relação entre os currículos oficial e formal e aquilo que conhece, defende e vive que a professora faz o currículo em ação nas escolas. Além disso, o currículo em ação é constituído por todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizadas. É o efeito de viver uma experiência em um ambiente, como o escolar, que possibilita o contato com determinados conhecimentos, valores, saberes, relações, comportamentos, experiências. Nele, tem-se acesso não somente a conhecimentos, ao currículo externo de cada professora e de cada estudante. Tem-se acesso a encontros com culturas distintas que possibilitam aprendizagens não planejadas no currículo oficial e no formal.

Na organização pedagógica contemporânea, é no currículo em ação que o multiculturalismo, a pluralidade étnica e a despadrãozização são possíveis. É nesse currículo que a historicidade, que leva ao processo de conscientização, contribui para a formação de pensamentos críticos e autônomos dos estudantes.

Outro currículo abordado por Paraíso (2023) é o currículo-menor, que, no entendimento do autor, consiste em:

[...] uma forma de intervenção nas práticas da educação e da sociedade porque aciona a resistência e faz o irrompimento da diferença no currículo. Traz consigo a singularidade, a multiplicidade e o acontecimento, de modo a promover uma desterritorialização do currículo-maior para realizar o processo de criação na educação (Paraíso, 2023, p. 15).

A resistência propicia o surgimento de práticas educacionais que respeitam a diferença, a igualdade, a individualidade e, para isso, se distancia do currículo-maior, divergindo do currículo oficial, com a finalidade de contemplar o que é da comunidade escolar, considerando-os na formação do currículo e na formação da comunidade/sociedade.

No tocante ao currículo oculto, Paraíso (2023, p. 15) o concebe como “[...] resultado de certos elementos, relações e experiências presentes no ambiente escolar, mas que não são intencionalmente buscados, não estão previstos nas DCNs, nem no currículo oficial ou formal e nem naquele explicitado pela professora”. Ele está vinculado aos conhecimentos, valores, comportamentos compartilhados

entre os membros da sociedade implicitamente, “[...] porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2008, p. 363).

Por fim, Paraíso (2023, p. 16) cita mais três tipos de currículo: o explícito, que “[...] é aquilo que a professora diz que vai ensinar e, de fato, ensina, podendo ser visto, registrado e avaliado. As professoras fazem as avaliações das estudantes com base no currículo explícito ensinado”; o turístico, “[...] constituído por elementos das culturas que não exercem poder e que, embora não sejam completamente silenciadas, são trabalhadas apenas em unidades didáticas isoladas ou em dias letivos específicos nas escolas”; e o vazio ou nulo, também chamado de campos de silêncio do currículo, que se refere a “[...] conhecimentos e saberes ausentes, tanto das propostas curriculares prescritas – currículos oficial e formal – como das práticas das salas de aula – currículos em ação”.

O currículo explícito pode ser tanto o real quanto o oficial, pois é mensurável, sendo também resultado do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o currículo turístico é aquele que não tem continuidade nem sequência; parece ser um trabalho feito para cumprir uma data específica, como o Dia do Índio, em que, em vez de estudar profundamente os povos originários, sua história, sua cultura e outros aspectos relevantes, realiza-se apenas uma atividade pontual para marcar a data comemorativa, sem aprofundamento na discussão. E, por último, o currículo vazio/nulo que denota a ausência de certos temas nos currículos formal ou real, o que resulta no não tratamento de questões presentes na sociedade, como a experiência das travestis, refletindo um silenciamento social.

Diante do exposto, trazer à tona a discussão sobre o currículo escolar é essencial, pois ele não se limita a uma lista de habilidades e competências de cada área do conhecimento. O currículo incorpora modos de vida, diferenças de classe, problemas sociais, além de lidar com racionalidades, subjetividades, valores, ideologias, verdades e sonhos. Envolve-se com cultura, economia, individualidade, coletividade e com pessoas em diversos contextos e trajetórias de vida. Discutir o currículo é, portanto, discutir o ser humano em seu meio sociocultural.

### 2.5.1 Políticas curriculares educacionais

Para a discussão das políticas curriculares, iniciamos com uma reflexão baseada na seguinte declaração de Ponce e Rosa (2014, p. 46-47):

Um ponto aparentemente consensual entre os estudiosos das políticas educacionais brasileiras é que elas assumiram, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, contornos neoliberais. Os traços mais comuns e característicos das reformas são a organização dos currículos por competências e habilidades; o estímulo a competitividade entre as escolas e sistemas de ensino (de estados e municípios); e a responsabilização (*accountability*) de professores e gestores pelo desempenho escolar dos alunos. Conceituam-se, também, como neoliberais as reformas emanadas das diretrizes de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses "contornos neoliberais" influenciam as políticas públicas responsáveis pela estruturação do projeto curricular nacional, elaborado por especialistas. O viés neoliberal tem um impacto negativo no ambiente escolar ao deslocar o potencial de emancipação das massas para uma condição de submissão e reprodução do pensamento hegemônico. Estudantes são incentivados a frequentarem as escolas, esforçarem-se para desenvolver habilidades e competências — segundo a lógica neoliberal —, em busca de um futuro de sucesso promissor. Da mesma forma, os professores devem seguir um currículo preestabelecido, dedicar-se ao desenvolvimento das habilidades e competências planejadas para cada ano e disciplina (com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática), esperando que os alunos obtenham bons resultados nas avaliações e tragam prestígio à unidade escolar. Caso contrário, são vistos como incompetentes, vinculando a competência docente diretamente ao desempenho dos estudantes.

E ao abordar as continuidades e rupturas das ações educacionais, Ponce e Rosa (2014, p. 51) ratificam:

As continuidades se consubstanciam em torno do binômio 'currículo' e 'avaliação', uma vez que da articulação entre eles dependem o aprofundamento e a sofisticação da regulação do Estado em torno das diretrizes inegociáveis das políticas mundiais de educação, orientadas mais pela lógica econômica do que por questões intrínsecas ao ensino e à aprendizagem. A competitividade entre sistemas de ensino, potencializada pelas disputas partidárias tem levado estados e municípios a criarem sistemas próprios de avaliação, o que lhes assegura maior controle e vigilância sobre o currículo e o trabalho docente, assim como mais



autonomia na definição de políticas públicas próprias (Ponce; Rosa, 2014, p. 51).

Outro aspecto negativo desse binômio — currículo e avaliação — na lógica neoliberal é que os estudantes são vistos como massas ideologicamente dominadas, imbuídas de uma cultura performática, consumista e segregadora. O currículo não assume um papel libertador, transformador, com potencial de mudança. "As avaliações tendem a se constituir mais como elemento de performance do que como ferramenta para superar os grandes problemas que persistem na educação brasileira" (Ponce; Rosa, 2014, p. 51). Um exemplo disso é a BNCC, que, ao prometer aprendizagens essenciais aos estudantes, delimita um conjunto específico de conhecimentos, restringindo o direito ao conhecimento em sua totalidade (Filipe; Silva; Costa, 2021), focando mais na formação do futuro trabalhador do que na função social da educação de formar indivíduos emancipados e críticos.

Nessa linha de pensamento, Ferraz (2019) aponta um risco para as políticas curriculares centradas na BNCC:

O desafio encontra-se, também, em percebermos situações complexas ao tomarmos como referência a BNCC. Pois se visualizamos uma formação baseada no conceito de competências em que o processo de avaliação se torna um dos mais delicados, exigindo práticas avaliativas inovadoras e contextualizadas, não observamos, por exemplo, a contraditória ação avaliativa imposta aos sistemas de ensino, balizando esses conhecimentos, a partir de exames em larga escala, padronizados e, por vezes, descontextualizados das reais situações experienciais dos alunos (Ferraz, 2019, p. 100).

A assertiva de Ferraz (2019) sobre a padronização dos conhecimentos — ou seja, a aplicação do mesmo currículo/conteúdo/descriptores/objetivos para todos os estudantes — nega a individualidade desses sujeitos, do ambiente escolar, da comunidade, da história local e de seus membros, bem como da cultura regional. Ao padronizar o conteúdo para fins de avaliação, são negligenciadas as particularidades que informam a elaboração de um currículo escolar e os contextos reais que permeiam o cotidiano dos estudantes, fundamentais para a compreensão e a transformação da realidade.

A pretensão de oferecer uma educação de qualidade enfrenta obstáculos significativos em um currículo opressor e em um modelo de avaliação que prioriza resultados. Em nenhum momento o estudante, em seu nível específico de desenvolvimento e aprendizado, como um indivíduo multifacetado, com sua

identidade de gênero, seus valores e suas crenças, participante de uma classe social oprimida e com sua etnia particular, é considerado um sujeito em busca de aprendizagem e desenvolvimento. Em outros termos, o projeto de currículo nacional e de avaliação em larga escala parece não ter a qualidade como objetivo final. Nesse sentido, Ponce e Rosa (2014, p. 52) fazem a seguinte reflexão:

Colocada nesta dimensão, faz sentido pensar que, ao produzirem informações, as avaliações cumprem, por meio da mídia, relevante papel ideológico para consolidação do atual projeto hegemônico: ao apontarem sistematicamente o fraco desempenho dos estudantes, estimulam o descrédito nos serviços públicos e na sua capacidade de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade.

O descrédito nos serviços públicos educacionais pode ser interpretado como um reflexo do fracasso dos professores em seguir o currículo imposto pelas políticas públicas educacionais articuladas com os blocos econômicos e hegemônicos globais, que se apresentam como documentos que priorizam a justiça e a democracia, mas que parecem ser apenas uma máscara para fins econômicos. O currículo, ao se disfarçar de libertador, justo, democrático e inclusivo, perpetua a manutenção do poder hegemônico sobre as classes mais baixas economicamente.

Além disso, a política curricular que define a implementação de uma base comum afeta a escola de diversas maneiras. Nesse sentido, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 798) argumentam que:

A BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações; ameaça à autonomia do professor (controle do seu trabalho, visto como mero executor de tarefas); formação dos professores de acordo com a 'lógica' hegemônica; abertura para privatizações (produção de material didático por empresas privadas); responsabilização.

Ao analisarmos as mudanças apontadas por Filipe, Silva e Costa (2021), percebemos que a lógica hegemônica efetivamente se impôs no campo educacional brasileiro com a elaboração da BNCC. Como resultado das políticas curriculares educacionais, as redes de ensino estão se adaptando à sua racionalidade neoliberal. Um exemplo disso é o currículo da SME de Goiânia, baseado no DC-GO Ampliado, uma adaptação local da BNCC para o estado de Goiás. Esse currículo é definido com base em relações de poder que atendem aos interesses de um grupo

hegemônico (afinal, quem tem o poder de escolha é hegemônico), sendo apresentado como um instrumento para melhorar a qualidade da educação oferecida pela SME de Goiânia.

### **2.5.2 O Currículo da SME de Goiânia**

A estrutura curricular da SME de Goiânia abrange os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História), além do Núcleo Diversificado, em que pedagogos dedicam duas aulas por semana em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvendo conhecimentos e habilidades específicos de Língua Portuguesa e Matemática.

A SME de Goiânia adota o DC-GO Ampliado como currículo formal da RME, que é uma incorporação da BNCC com elementos específicos do estado de Goiás, visando integrar a identidade goiana ao currículo obrigatório.

Ao evidenciar este diálogo do DC-GO com a BNCC, faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagem do contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (Goiás, 2018, p. 14).

Dessa forma, o DC-GO Ampliado, assim como a BNCC, lista os conhecimentos, as habilidades e as competências para todos os anos e em cada componente curricular. Ao adotar o DC-GO Ampliado, a SME de Goiânia respeita a obrigação de implementar o currículo nacional, a BNCC, em todas as redes municipais, estaduais e privadas no território brasileiro.

A SME de Goiânia preconiza o alinhamento da organização pedagógica ao documento curricular DC-GO Ampliado e à utilização adequada de materiais estruturados. Esses materiais foram concebidos para padronizar a prática docente e mensurar os resultados de aprendizagem por meio de avaliações externas, promovendo o monitoramento e o ranqueamento das unidades educacionais com

base nos desempenhos dos estudantes de cada turma, estabelecendo uma média de acertos anual comparada às demais unidades educacionais da RME que atendem ao mesmo ano/série escolar.

No início da implementação desses materiais na RME de Goiânia, foi definido pelo Ofício n.º 172/2022 que, nos 1º e 2º anos, seriam utilizados os materiais Aprender Sempre e Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), com intervenções do Programa Alfabetização em Foco, conforme necessário; no 3º ano, o foco seria no Aprender Sempre, podendo também recorrer às ações do Programa Alfabetização em Foco para intervir em habilidades não desenvolvidas pelos estudantes; do 4º ao 9º ano, o ensino seguiria a abordagem do Aprender Sempre (Goiânia, 2022d).

Embora haja outros materiais estruturados, o caderno Aprender Sempre desempenha um papel de destaque na organização pedagógica da SME de Goiânia, sendo utilizado em todo o Ensino Fundamental. Com base nos conteúdos abordados no caderno Aprender Sempre, e por ser uma prioridade na BNCC, discutiremos no próximo tópico os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e sua relação com as avaliações externas.

## 2.6 LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA COMO COMPONENTES CURRICULARES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Com a implementação da BNCC, houve o crescimento das avaliações externas, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o que resultou em mudanças na carga horária dessas disciplinas nas escolas. Faria e Maggi (2022, p. 103), em uma pesquisa sobre os bons resultados do ensino público, constataram que:

Nas redes analisadas que apresentam bons resultados educacionais, o currículo é fundamental para o trabalho pedagógico, ainda que haja uma preocupação evidente — em alguns municípios maior do que em outros — com as avaliações externas. Em razão disso, muitas redes utilizam, além do currículo, apostilas e materiais baseados nos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com foco em língua portuguesa e matemática, que são as áreas cobradas na avaliação.

A RME de Goiânia é um exemplo desses municípios que adotaram um

material didático específico, baseado nos descritores das avaliações externas, com foco em Língua Portuguesa e Matemática: o caderno Aprender Sempre. Além disso, a RME organizou os anos iniciais do Ensino Fundamental com uma carga horária de vinte aulas semanais, do 1º ao 5º ano. Desse total, cinco aulas são dedicadas a Língua Portuguesa e cinco a Matemática, o que representa metade da carga horária destinada a esses dois componentes curriculares. Ciências da Natureza, por sua introdução nas avaliações externas, recebe três aulas semanais, enquanto História, Geografia e Arte têm uma aula cada. Educação Física conta com duas aulas, e mais duas aulas são dedicadas ao componente Núcleo Diversificado, que abrange Práticas de Leitura e Escrita e Estudos Matemáticos, possuindo uma avaliação externa específica (Goiânia, 2023c).

Com essa matriz curricular, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática juntas têm dez aulas semanais, somadas às duas aulas do Núcleo Diversificado que complementam seus conteúdos, totalizando doze aulas semanais. Nesse contexto, a RME de Goiânia definiu, seguindo os moldes da BNCC, o que é prioritário para os estudantes aprenderem de acordo com o que é cobrado nas avaliações externas, o que novamente destaca o deslocamento do sujeito aprendiz da referência do ensino, pondo os resultados das avaliações em primeiro plano nos processos de organização pedagógica e de ensino-aprendizagem. Assim, a sala de aula se configura como um espaço preparatório para as avaliações, com foco na produção de resultados.

Sobre esse tipo de organização, trazemos para reflexão o seguinte pensamento de Freitas (2014, p. 1099):

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum 'desvio'. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no 'premiar, punir e corrigir os desvios da meta' não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial.

Conforme observado pelo autor, embora o trabalho pedagógico não deva ser orientado por metas ou por produtividade/resultados, o ensino na RME tem sido

posicionado como uma empresa, com foco na produtividade e na comparação entre as unidades educacionais mediante metas periódicas. Quando as metas não são alcançadas, as escolas recebem maior número de visitas de apoio técnico de professores, vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sob a jurisdição da SME de Goiânia.

É necessário compreendermos que a trajetória escolar, o ritmo de aprendizagem e as dificuldades individuais ultrapassam a concepção de uma organização de ensino como uma "linha de produção sobre a qual se pode cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se há algum 'desvio'" (Freitas, 2014, p. 1099). Mesmo com um currículo homogêneo como a BNCC e o DC-GO Ampliado, a pluralidade cultural que permeia a sociedade brasileira e as diferenças entre os estudantes confrontam o ideal de um currículo comum.

Sobre as avaliações padronizadas, Coube (2021, p. 26) assevera que:

[...] há a criação de uma crise na educação a partir da forma como os resultados de avaliações padronizadas são divulgados. Os resultados determinam quais são as escolas boas e quais são as escolas ruins. Para isso, faz-se necessário um currículo nacional comum para orientar materiais didáticos e a formação (tanto inicial quanto continuada) de professores para que as escolas consideradas ruins alcancem os resultados das escolas consideradas boas por esses resultados. Isso revela o crescimento de propostas neoliberais na educação.

Entendo a BNCC como uma política curricular neoliberal, porque visa o controle sobre o trabalho docente e os conhecimentos dos estudantes de modo que privilegia os interesses empresariais num emergente mercado educacional.

Nesse sentido, a crise apontada por Coube (2021) é uma realidade nas escolas da RME de Goiânia, com o foco intensificado em Língua Portuguesa e Matemática, refletindo uma abordagem neoliberal de metas e gestão de resultados. Isso resulta na precarização do trabalho docente, criando um ambiente escolar que se assemelha ao ambiente fabril na busca por boas notas. Esse cenário educacional tem recebido críticas tanto nacional quanto internacionalmente, uma vez que tem como foco:

[...] a dimensão técnica das avaliações, os usos que são feitos de seus resultados e seus possíveis efeitos: ranqueamento de escolas; estreitamento do currículo; ênfase na avaliação e não na aprendizagem; padronização dos testes; treino para testes; mudanças nas avaliações internas de aprendizagem (elaboradas e conduzidas pelos professores) em

função das externas; concentração apenas nos alunos que têm chances de elevar os resultados da escola; redução da autonomia docente, entre outros (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 72).

As críticas se aplicam à organização do trabalho pedagógico da RME de Goiânia e apontam efeitos que precisam ser considerados, caso se almeje realmente um ensino que busque justiça social, equidade e qualidade. Se esse modelo curricular centrado em habilidades e competências, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, continuar, junto com seus efeitos nocivos, será difícil promover uma educação pública de qualidade para os estudantes.

### **2.6.1 A função e a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem**

Abordamos a didática considerando seu principal objeto de estudo: o processo de ensino-aprendizagem. A relação entre professor e aluno, as escolhas dos conteúdos, as finalidades na seleção desses conteúdos, dentre outros fatores, estão diretamente relacionados com o campo da didática.

Enquanto o material didático estruturado, como o caderno Aprender Sempre, assumiu centralidade no processo de ensino-aprendizagem da RME de Goiânia, a didática voltada para uma formação crítica, integral e emancipatória foi suplantada por uma abordagem estruturada e fundamentada em políticas neoliberais (tecnicista e tradicional), na qual os estudantes, sua bagagem sociocultural e sua participação não são priorizados no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem prioriza o treinamento para avaliações externas, negligenciando práticas educativas que necessitam de contextualização histórica, crítica, social e cultural.

Se o "ensino tem por finalidade formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social" (Pimenta, 2023, p. 31), um material didático que verdadeiramente se preocupa com o sujeito, indo além dos interesses neoliberais, precisa propor situações de aprendizagem a partir do mundo material, real, de modo a promover discussões sobre questões sociais, traços culturais, multiculturalismo, economia, relações humanas e interações

com a natureza. Em sua, precisa abranger todas as camadas que compõem a prática social.

O material didático sob a perspectiva histórico-cultural, não se limita a ser um preparatório para provas nem se resume a conhecimentos desconectados da realidade dos estudantes, configurando, desse modo, em algo estéril e incapaz de gerar novas perspectivas ou compreensões que respondam aos problemas sociais de forma coerente. Segundo as "Orientações Administrativo-Pedagógicas para a Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano":

Somente há aprendizagem se houver a organização do ensino com contornos específicos da Teoria Histórico-Cultural, com finalidades e formas na mediação didática, orientadas para provocarem o desenvolvimento dos educandos.

Para possibilitar a aprendizagem, é necessário que o ensino esteja organizado de maneira a criar os caminhos adequados para que os educandos construam conceitos, apropriem-se dos conhecimentos científicos, como produto da ação humana no decorrer da história, e trilhem possibilidades de apreender o mundo e as relações nele presentes. Não apenas isso, mas que também seja capaz de articular e valorizar os conhecimentos de culturas particulares. Assim, os educandos desenvolverão atividades de ensino/estudo lendo, interpretando, escrevendo, dialogando, investigando, criando hipóteses, sistematizando, socializando e sintetizando determinado conhecimento.

É fundamental destacar que as ações de ler, interpretar, dialogar, investigar, sistematizar e sintetizar o conhecimento, não estejam ligadas estritamente aos conhecimentos da Língua Portuguesa. Essas ações estão relacionadas a uma forma geral e humanizadora de posicionar-se frente a todo e qualquer conhecimento, compreendendo e apreendendo os elementos centrais destes, em contínua atividade de pensar com e sobre o conhecimento (Goiânia, 2018, p. 5).

Sob essa ótica, o conhecimento a ser ensinado deve estar conectado ao mundo dos estudantes, contextualizado e relacionado com a sua realidade. A conscientização resultante desse modelo educacional visa a formar sujeitos capazes de agirem na realidade sem ignorarem os conhecimentos científicos, habilitando-os a lerem, interpretarem, inferirem e formularem hipóteses, compreendendo e transformando a realidade em que vivem.

A função da didática e dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem está relacionada com as finalidades educativas subjacentes a esse processo. Como discutido até o momento, observamos duas finalidades educativas distintas e contraditórias. Por um lado, há uma finalidade educativa fundamentada nos interesses neoliberais, promovendo um ensino performático (Freitas, 2014, 2018;



Laval, 2004; Libâneo, 2013, 2019, 2023; Manzi Filho, 2022; Pessoni; Libâneo, 2018; Sandel, 2021; Tolentino-Neto; Amestoy, 2023), que idealiza a preparação para o mercado de trabalho, visando a gerar capital humano conforme as demandas econômicas. Por outro, há uma finalidade educativa com foco na emancipação dos estudantes (Libâneo, 2013; Pimenta, 2023), que prioriza processos educativos que tornam os estudantes conscientes de sua situação social, mediando seus processos cognitivos para que percebam as ideologias presentes nos conteúdos escolares e seu potencial transformador na sociedade em que vivem.

De acordo com esta última finalidade, a prática educativa deve estar integrada às práticas sociais dos estudantes. Para tanto, a escola, conforme argumenta Libâneo (2023, p. 66), deve ser:

[...] o lugar em que os seres humanos se apropriam, de forma institucionalizada e sistematizada, das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas produções das várias áreas do saber, que se convertem em conhecimentos escolares. Para isso, é necessário selecionar e organizar os conteúdos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. Portanto, o acesso ao conhecimento criativo e crítico é um direito antropológico, condição para a preparação dos indivíduos para a participação consciente na vida social.

Destarte, a didática exige a seleção e a organização de conteúdos que reflitam a realidade sócio-histórica dos estudantes, tornando a aprendizagem significativa e voltada para uma formação humana. Além disso, a função da didática é promover uma abordagem "criativa e crítica" dos conteúdos escolares, utilizando os recursos necessários para permitir que os estudantes assumam seu papel como agentes sociais e, portanto, sujeitos capazes de transformar sua realidade social.

Assim, uma organização do ensino que prioriza o uso de material didático estruturado, fundamentado em documentos curriculares como o DC-GO Ampliado/BNCC, que não aborda as desigualdades sociais, a diversidade cultural nem promove condições para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade sócio-histórico-cultural, não atenderá ao papel emancipador da educação escolar.

Nesse contexto, Libâneo (2013), ao discutir a democratização do ensino, afirma que:

A preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública. Esse objetivo é atingido pela instrução e ensino, tarefas que caracterizam o trabalho do professor. A instrução proporciona o domínio dos conhecimentos sistematizados e promove o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. O ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instrução; é a atividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação. A Didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo das situações concretas em que realiza o ensino (Libâneo, 2013, p. 32).

Por conseguinte, o papel emancipador da educação escolar pressupõe a participação ativa dos alunos na vida social, conforme assinalado pelo referido autor. Dessa maneira, a didática não se limita ao processo de transmissão e assimilação, mas torna esse processo "ativo", situando os conhecimentos sistematizados em situações concretas, utilizando o materialismo histórico e dialético em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, para alcançar a democratização do ensino, a escola deve:

[...] proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento das capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (Libâneo, 2013, p. 33-34).

Entretanto, a partir das análises de Libâneo (2013), constatamos que isso é algo que o caderno Aprender Sempre não consegue oferecer, por se tratar de um material relacionado com o nível de conhecimento esperado para cada ano, destinado a estudantes com diferentes níveis de conhecimento, trajetórias escolares e bagagens culturais distintas. Isto é, as condições de aprendizagem não são iguais. Além disso, os conhecimentos sistematizados não priorizam as lutas pela democratização da sociedade, e sim as exigências profissionais, mantendo a ideologia dominante e buscando a melhor performance individual.

Sobre essa conjuntura, Libâneo (2013, p. 35-36) assevera que:

Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. Esta é uma visão conservadora da escola. Na verdade, entendê-la como meio de adaptação à sociedade vigente é acreditar que esta é boa,

justa, que dá oportunidades iguais a todos; que o sucesso na vida depende somente das aptidões e capacidades individuais; que o aproveitamento escolar depende exclusivamente do esforço individual do aluno. Esta ideia não corresponde à realidade. Primeiro, porque em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica as oportunidades não são iguais e muito menos são iguais as condições sociais, econômicas e culturais de ter acesso e tirar proveito as oportunidades educacionais. Segundo a educação não depende apenas do interesse esforço individual porque, por trás da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar. Terceiro, a escola não pode ignorar que as desigualdades sociais são um real obstáculo ao desenvolvimento humano e, por isso mesmo, precisa aliar sua tarefa de transmissão dos conhecimentos às lutas sociais pela transformação do quadro social vigente.

Dessa forma, a didática, ao estudar "o processo de ensino por meio de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem [...] cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos" (Libâneo, 2013, p. 53), deve levar em consideração que as condições desiguais não proporcionam igualdade de oportunidades aos alunos. Isso evidencia a necessidade de analisar o estudante em todas as suas dimensões. É imprescindível que essa análise considere o impacto das dimensões social, econômica, política, cultural, emocional e histórica na aprendizagem do aluno, assim como a relação dos conteúdos com a prática social do sujeito aprendiz.

Assim sendo, a didática contribui para superar um ensino meramente performático e favorece a organização de um ensino pautado em valores, como solidariedade, respeito às diferenças, desenvolvimento de consciência crítica e formação de alunos emancipados. Estes por sua vez, serão capazes de lutar contra as desigualdades sociais e econômicas e promover mudanças políticas que beneficiem a todas as camadas sociais.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS FINALIDADES DO CADERNO APRENDER SEMPRE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2022-2023)**

O processo de implementação do caderno Aprender Sempre ocorreu de forma verticalizada e hierárquica, fundamentado como material didático para garantir a política de recuperação, recomposição e aprofundamento da aprendizagem dos estudantes matriculados na RME de Goiânia. Assim, o material foi apresentado e implantado em todas as unidades educacionais que ofertam o Ensino Fundamental. Foi enviado um ofício explicativo sobre a finalidade do material e a necessidade de sua impressão, assegurando que todos os estudantes tivessem acesso ao caderno no início de cada bimestre.

As escolas vivenciaram o retorno ao atendimento presencial das aulas no final de 2021, especialmente com as turmas que participariam da avaliação do Saeb, enquanto os estudantes readaptavam-se às situações de aprendizagem no ambiente escolar. Inicialmente, o atendimento foi normalizado para os estudantes dos 5º e 9º anos, com revezamento para as demais turmas. No início de 2022, tornou-se obrigatório o atendimento presencial para todos os anos do Ensino Fundamental e, no segundo bimestre do mesmo ano, começou-se a trabalhar com o material estruturado Aprender Sempre.

Com o intuito de compreendermos o processo de implantação desse material na RME de Goiânia, abordaremos neste capítulo os seguintes aspectos: os materiais estruturados; a experiência da Seduc/SP com o caderno Aprender Sempre e sua implementação em Goiânia; as relações entre a BNCC e os componentes de Língua Portuguesa e Matemática com o material estruturado; o papel do professor e do aluno diante do material; e o impacto do uso do Aprender Sempre. Por fim, discutiremos a ideia em torno do professor reflexivo, que deixa de ser visto como um agente precarizado para se tornar um atuante no campo social, mediante uma abordagem crítico-emancipatória.

### 3.1 MATERIAIS ESTRUTURADOS: DEFINIÇÕES E FUNÇÕES

A expressão "material estruturado" mantém relação com o uso de recursos concretos/semiconcretos na linguagem matemática na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente as que possuem transtorno do espectro autista (TEA). Um exemplo disso é o entendimento de Pinto (2012), que define como materiais estruturados o colar de contas, o ábaco horizontal e a moldura do dez, discutindo como esses materiais favorecem a aprendizagem dos primeiros números, o conceito de número e a estruturação do cálculo.

No contexto do trabalho com os estudantes que possuem TEA, o uso de materiais estruturados, como parte do método Applied Behavior Analysis (ABA) – Análise do Comportamento Aplicada – para alfabetização ou outros suportes visuais estruturados, reflete características cognitivas específicas da aprendizagem desses sujeitos. Assim, os materiais estruturados são alinhados aos objetivos de aprendizagem direcionados a um aprendiz com TEA.

Ao discutirem os benefícios do material estruturado na educação de pessoas com TEA, na perspectiva do Programa Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) — Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação —, Bonome-Vanzelli *et al.* (2021, p. 103847-103848) afirmam que:

O uso do ensino estruturado para a aprendizagem do aluno com TEA é o um importante tratamento que tem se mostrado eficaz ao longo dos anos, à medida em que ajuda a acalmá-lo, utiliza recursos de pistas visuais para auxiliá-lo no foco das informações mais relevantes e incentiva a independência. Evidências comprovam a eficácia da estruturação do ambiente com apoio de sinais, incluindo figuras, cartões, palavras escritas, fotografia ou símbolos concretos (objetos).

Sendo assim, o material estruturado, por ser visual e manipulável, proporciona condições para que estudantes com transtorno do espectro autista possam participar de um ambiente educacional inclusivo, favorecendo seu engajamento em situações de aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento escolar.

Atualmente, os materiais pedagógicos em formato de livros/cadernos que abordam o conteúdo essencial do currículo prescrito pela rede de ensino têm sido

utilizados como principal recurso pedagógico tanto pelos professores quanto pelos estudantes, como estratégia para garantir a aprendizagem dos estudantes e prepará-los para as avaliações externas.

Para Ferreira e Monteiro (2023), o material estruturado como um livro didático concebido a partir da BNCC visa a:

[...] explorar conteúdos e atividades que os alunos, sozinhos, não estariam em condições de decodificar, demandando a intervenção do professor para sua plena realização. Ele está organizando num formato de progressão que se estabelece ano a ano do ensino fundamental, bem como, bimestre a bimestre dentro de cada ano, retomando os conteúdos e aprofundando. [...] O material oferece sequência didática e progressão dos conteúdos que auxiliam a construção do conhecimento em relação aos objetos de conhecimento almejados (Ferreira; Monteiro, 2023, p. 10).

Nessa perspectiva, diversas redes de ensino no Brasil desenvolveram seus próprios currículos, muitas vezes em colaboração com as redes estaduais, incorporando as características regionais ao currículo obrigatório, que é a BNCC. Considerando os impactos da pandemia de Covid-19, foram criados materiais estruturados para representarem o currículo da rede, iniciando o trabalho durante a pandemia e, posteriormente, implementando-o como política pública para materializar o currículo nas unidades educacionais. A seguir, destacamos alguns exemplos de redes de ensino que iniciaram o uso de material estruturado, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

No final de 2021, a Seduc de Mato Grosso anunciou que, no ano seguinte, a educação pública do estado seria apoiada por um material didático estruturado abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, alinhado tanto à BNCC quanto ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), com o objetivo de melhorar os índices de aprendizagem (Ribeiro, 2021).

Em 2021, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, seguindo a BNCC e o Currículo Carioca, desenvolveu o Material Rioeduca – Anos Iniciais para os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse material estruturado contempla as competências e habilidades mais importantes definidas no documento “Priorização do Currículo Carioca”, utilizando uma matriz que destaca o que é essencial para ser aprendido em cada ano do Ensino Fundamental (Rio de Janeiro, 2022).

No estado do Ceará, também em 2021, foi implementado um material

estruturado para a Educação Infantil e para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, durante um período de ensino não presencial devido à Covid-19. Esse material segue as orientações dos documentos prescritivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (DCRC) e a BNCC, focando na aprendizagem de crianças e estudantes matriculados nas redes municipais de educação (Ceará, 2021).

Em agosto de 2023, a Seduc do Ceará anunciou a disponibilização do Material Estruturado de Matemática com o objetivo de reforçar as aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio. Seu conteúdo está alinhado ao DCRC e às metas curriculares da BNCC, visando preparar os estudantes para diversas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibulares, Saeb e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece). Segundo a Seduc/CE, o compromisso do Material Estruturado vai além da busca por resultados em testes, centrando-se na missão de apoiar os estudantes na conquista de aprendizagens fundamentais para a realização de seus projetos de vida, tanto acadêmicos quanto profissionais (Ceará, 2023).

Outras redes de ensino organizaram seus documentos curriculares com base na BNCC e propuseram materiais didáticos próprios, mantendo o uso de livros didáticos que foram adequados à BNCC. A seguir, discutiremos o Material Estruturado da Seduc/SP, adaptado e utilizado pela RME de Goiânia.

### 3.2 CADERNO APRENDER SEMPRE: UMA EXPERIÊNCIA DA SEDUC/SP

O material estruturado idealizado pela Seduc/SP para intervir no cenário educacional durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19 transformou-se em um programa de recuperação, recomposição e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes dessa rede de ensino. Segundo o Portal dessa secretaria:

Devido ao cenário de pandemia da COVID 19 que impactou a aprendizagem e ampliou a defasagem entre os estudantes, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo como referência evidências internacionais e nacionais sobre **estratégia de implementação curricular** em decorrência de processos de interrupção de aulas presenciais,

desenvolveu desde 2020 a **priorização do Currículo Paulista** a qual está expressa na **Matriz de Habilidades Essenciais**. A Matriz de Habilidades Essenciais (Currículo Paulista Priorizado) foi estruturada de forma a contemplar as habilidades essenciais do ano/série de matrícula dos estudantes para que eles aprendam e continuem avançando em sua trajetória escolar com sucesso, abrangendo os aspectos cognitivo, social e emocional, considerando sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. O objetivo é orientar os professores evidenciando, em cada ano/série, etapa e componente curricular da Educação Básica, de onde deve-se partir para **oferecer um ensino de qualidade**, considerando as dificuldades enfrentadas no ano letivo de 2021, a fim de consolidar o trabalho de recuperação das aprendizagens com sucesso. Considerando que a Matriz de Habilidades Essenciais (Currículo Paulista Priorizado) **é o documento curricular que direciona o que deverá ser ensinado aos nossos estudantes no ano de 2022**, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com o objetivo de dar maior apoio aos professores e estudantes, elaborou, para os componentes curriculares de: LP e MAT do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do ensino médio, o material didático Aprender Sempre. O Aprender Sempre cobre a maioria das aprendizagens expressas no Currículo Paulista Priorizado (Matriz de Habilidades Essenciais). Desta forma, a Secretaria, após um processo de escuta com diretorias de ensino, gestores escolares e professores, os quais indicaram que o processo de uso de vários materiais - no contexto de aprendizagem apresentada pelos estudantes – está complexo e de difícil implementação, tomou a decisão de orientar que os professores que atuam com os respectivos componentes curriculares contemplados com o material Aprender Sempre, o priorizem no trabalho pedagógico com os estudantes. Ou seja, que o Aprender Sempre seja o **principal material didático** utilizado pelos professores destes componentes curriculares junto aos estudantes (São Paulo, 2022, n. p., grifos nossos).

Com base nessa explicação disponível no Portal da Seduc/SP (2022), podemos destacar uma organização curricular que prioriza a Matriz de Habilidades Essenciais, previamente elaborada para atender a todos os estudantes dessa secretaria estadual, bem como das secretarias municipais de educação que compõem o estado de São Paulo. Esse é um "documento curricular que direciona o que deverá ser ensinado aos nossos estudantes no ano de 2022" (São Paulo, 2022, n. p.), sendo o currículo materializado nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática por meio do material didático Aprender Sempre. Assim, a centralidade do trabalho pedagógico volta-se para esse caderno.

Na apresentação do caderno Aprender Sempre (Volume 1) do 4º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2022 – versão do professor –, encontramos alguns esclarecimentos:

Com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, não deixando ninguém para trás, serão oferecidas, além das sequências de atividades, avaliações diagnósticas e formativas para acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes e direcionar o ensino às suas necessidades; e formações, com foco no uso do resultado das avaliações,



em metodologias que favorecem a recuperação e aprofundamento da aprendizagem, e no desenvolvimento das atividades presentes neste material.

[...] Cada professor, a partir de seu contexto, poderá utilizar essas sequências didáticas/de atividades para promover o desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as necessidades de cada um, com o objetivo de oferecer a todos oportunidades de aprendizagem, não deixando ninguém para trás (São Paulo, 2022, n. p.).

Na primeira parte dessa citação, identificamos trechos com discurso inclusivo, como "favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, não deixando ninguém para trás", "direcionar o ensino às suas necessidades". Na segunda parte, há um esclarecimento para o professor de que "poderá utilizar essas sequências didáticas/de atividades para promover o desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as necessidades de cada um". Há uma relação paradoxal nesse discurso quando se propõe que o professor utilize um material didático pensado para estudantes alfabetizados, contemplando habilidades e competências do 4º ano, para alunos que podem estar em processo de alfabetização, por exemplo. As atividades do Aprender Sempre são planejadas para um tipo específico de estudante: aquele que está no nível ideal de desenvolvimento e aprendizagem para o ano em que se encontra matriculado.

Esse tipo de contradição será abordado na próxima seção, considerando que o Material Estruturado Aprender Sempre de São Paulo é adaptado e utilizado pela RME de Goiânia desde 2022.

### 3.3 IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL ESTRUTURADO CADERNO APRENDER SEMPRE NA RME DE GOIÂNIA

À medida que a RME deixou de se organizar por Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, adotando a seriação como organização do Ensino Fundamental, bem como a divisão do ano letivo em bimestres, os princípios do Ciclo, com foco na emancipação dos estudantes, foram substituídos por novos valores. Na Proposta de Ciclo, os professores podiam selecionar os conteúdos em cada área do conhecimento e escolher o material didático mais apropriado para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Havia autonomia para trabalhar com livro didático, recursos audiovisuais, apenas áudio, apenas visual, brincadeiras, jogos,

dentre outras possibilidades. O importante era que a criança participasse das aulas, pudesse tirar dúvidas, articular o que estava sendo ensinado com sua prática social e, a partir disso, aprendesse. Era dado tempo para que as crianças pudessem falar, comparar diferentes perspectivas, experiências e vivências. No entanto, essa organização foi substituída por outra, com uma lógica diferente.

Diante disso, em 10 de maio de 2022, a SME emitiu o Ofício Circular n.º 172/2022 – DIRPED, com o tema "Material Estruturado Aprender Sempre", apresentando o Programa Aprender Sempre e orientando seu uso na RME:

O Programa Aprender Sempre estabelece orientações e ações para recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens para os estudantes do Ensino Fundamental. Trata-se de um Programa composto por materiais pedagógicos gráficos e audiovisual, avaliações e formação contínua de professores. [...] Os materiais gráficos abrangem os componentes os componentes de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos do Ensino Fundamental, de forma entrelaçada aos demais materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O conteúdo dos cadernos foi elaborado com o objetivo de garantir o desenvolvimento das habilidades priorizadas no Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC-GO Ampliado). As sequências foram desenvolvidas a partir de habilidades relacionadas ao Currículo de anos anteriores, uma vez que a função precípua deste é promover a recuperação de aprendizagens, dadas as circunstâncias vividas. [...] Ressaltamos que o professor deverá desenvolver o currículo previsto para cada ano. Caso perceba que conhecimentos dos anos anteriores necessários para o desenvolvimento das habilidades presentes no DC-GO Ampliado, contempladas no Aprender Sempre, não foram apropriados, deverá propor atividades que retomem esses conhecimentos a fim de recompôr e recuperar a aprendizagem (Goiânia, 2022d, p. 1-2).

Inicialmente, o Aprender Sempre poderia ser considerado um novo material didático, assim como o livro didático, mas o que se confirmou foi um material denominado como estruturado, de uso obrigatório e preponderante em relação aos demais materiais didáticos.

Diante disso, notamos, com base nas informações contidas no Ofício Circular n.º 172/2022 – DIRPED, duas contradições que precisam ser destacadas. Em primeiro lugar, se o Programa Aprender Sempre tem o objetivo de recompôr, recuperar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental, isso não deveria se restringir aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que o currículo não se resume a essas duas áreas, mas inclui também Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Física, Arte, e Língua Inglesa (do 6º ao 9º ano). Em segundo lugar, com quatro cadernos do Aprender Sempre por ano e sendo seu conteúdo obrigatório para todos os estudantes, além de abordar os

conteúdos dos demais componentes curriculares, exigir que o professor proponha atividades com habilidades/conhecimentos dos anos anteriores que os estudantes não aprenderam, e que não estão contemplados nesses cadernos, é inserir o professor em uma situação de precarização.

O Programa Aprender Sempre representa o currículo mínimo a ser trabalhado em todas as unidades educacionais da RME, abrangendo o que está previsto no DC-GO Ampliado (documento curricular que representa a BNCC), para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Paralelamente à implementação do Aprender Sempre, a SME desenvolveu uma avaliação bimestral, anunciada por meio do Ofício Circular n.º 151/2022 – DIRPED:

O Exame Bimestral integra o Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN) e avaliará, ao final de cada bimestre, os estudantes do 3º ao 9º ano. Informamos, ainda, que o objetivo desse instrumento é subsidiar o diagnóstico da aprendizagem e o acompanhamento contínuo quanto ao desenvolvimento do currículo para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Sendo: Língua Portuguesa e Matemática (3º ao 9º): Habilidades do DC-GO Ampliado – presentes no material estruturado Aprender Sempre (Goiânia, 2022b, p. 1).

Podemos afirmar que esse material estruturado obrigatório propõe uma homogeneização do ensino ofertado, possibilitando o acompanhamento do que está determinado para ser ensinado. Essa organização regulatória promove, na RME de Goiânia, uma estrutura pautada em resultados: os professores são obrigados a utilizar um material didático que define o que deve ser ensinado, e os estudantes devem assimilar o currículo proposto, além de apresentar bom desempenho nas avaliações.

Sublinhamos que o nível de conhecimento dos estudantes, no contexto da implementação do Aprender Sempre, era de acentuada defasagem, conforme demonstrado no Ofício Circular n.º 172/2022 – DIRPED. A justificativa de recuperar e recompor as aprendizagens desses sujeitos, como uma ação de intervenção na realidade identificada, revelou-se como meio para instaurar um sistema fechado de ensino. Ao iniciar a aplicação do Exame Bimestral e perceber que trabalhar com o material estruturado não estava contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, devido à discrepância entre o que eles sabiam e o que deveriam saber para acompanhar as aulas com o Aprender Sempre, difundiu-se a necessidade de um uso mais eficaz do material para melhorar os resultados das avaliações.

Percebemos, portanto, que o foco do trabalho na RME não reside nos estudantes, e sim nos resultados que eles apresentam nas avaliações.

Devido a algumas unidades educacionais terem optado por uma abordagem diferente na organização do ensino, visando a efetivamente recuperar e recompor as aprendizagens, trabalhando com os conteúdos/habilidades dos anos anteriores para intervir na defasagem identificada, a SME emitiu o Ofício Circular n.º 500/2023 – DIRPED, que aborda três situações observadas nas escolas, a saber:

Situação 1: unidade educacionais em que o professor não implementa esses programas: O professor desenvolve um currículo próprio que, na maioria das vezes, não está previsto para o bimestre/ano, não se atentando às orientações curriculares, desconsiderando o direito de aprendizagem dos estudantes. Verifica-se que o professor, habitualmente, solicita à coordenação impressão de atividades avulsas de Língua Portuguesa e Matemática para serem desenvolvidas junto aos estudantes em substituição ao material Aprender Sempre. Essas atividades são normalmente coladas nos cadernos dos estudantes.

Nessa situação, o professor deixa de garantir as habilidades essenciais previstas na Matriz de Referência das avaliações do SAEGYN (Avaliação Semestral da Alfabetização e Exame Bimestral do Ensino Fundamental), que resulta no baixo desempenho dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Tal resultado não poderia ser diferente, visto que o currículo previsto não foi mediado em sala de aula.

[...] Situação 2: unidade educacionais em que o professor implementa parcialmente os programas: Como a proposta do Alfabetização em Foco e Aprender Sempre (Língua Portuguesa e Matemática) foi elaborada na perspectiva da recomposição, recuperação e aprofundamento, as atividades presentes nos materiais contemplam habilidades de anos anteriores que servem de base para a apropriação dos conhecimentos previstos para o bimestre/ano em que o estudante está matriculado. Quando o professor seleciona as atividades, escolhendo-as segundo seus critérios, perde-se o sequenciamento didático. Nesse caso, a proposta de recomposição, recuperação e complexificação dos conhecimentos é prejudicada. Lembramos que o **Alfabetização em Foco e Aprender Sempre (Língua Portuguesa e Matemática)** foram elaborados, considerando o desenvolvimento completo das atividades. [...] considerando que o currículo é um direito dos estudantes, orientamos que o grupo gestor realize diálogos no sentido de garantir que o professor desenvolva integralmente as habilidades essenciais.

Situação 3: unidade educacionais em que o professor implementa os programas: O professor desenvolve adequadamente as sequências didáticas presentes no material estruturado, permitindo assim, que os estudantes se apropriem de conhecimentos anteriores e daqueles propostos para o ano em que estão matriculados, consequentemente, os resultados nas avaliações se destacam na rede. Orientamos que esses profissionais sejam reconhecidos e parabenizados por garantirem o direito de aprendizagem dos estudantes. Diante do exposto, a Superintendência, por meio dos apoios pedagógicos, realizará mensalmente o acompanhamento do desenvolvimento curricular nas turmas ofertadas pela escola da mesma forma que foi feito em junho desse ano. A medida em que os apoios identificarem não conformidades na implementação curricular da rede, deverão promover diálogo com os envolvidos: professor, coordenador pedagógico e diretor. Essas intervenções deverão ser registradas em seu relatório de acompanhamento. Este, por sua vez, deverá ser encaminhado à

Gerência de Educação Fundamental. [...] Vale ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Goiânia no ano de 2019 optou por um currículo prescritivo, ou seja, não é mais orientado o desenvolvimento do 'currículo aberto', cabendo ao professor implementar o Documento Curricular para Goiás Ampliado por meio das mais diversas metodologias de ensino para promover a aprendizagem a fim de que seja garantido ao estudante o acesso às habilidades previstas nesse documento (Goiânia, 2023b, p. 1-3, grifo nosso).

Portanto, o conteúdo do referido ofício aborda três aspectos relacionados com a implementação dos programas Alfabetização em Foco e Aprender Sempre, os quais categorizam o caderno Aprender Sempre como material estruturado, representando o currículo prescritivo e obrigatório.

Na Situação 1, o professor utiliza um currículo próprio, divergente das habilidades previstas para o bimestre e o ano, conforme apresentadas no caderno Aprender Sempre. Esse cenário é controverso, pois a natureza da recuperação e da recomposição de conteúdos e habilidades requer que o professor trabalhe exatamente aquilo que não foi aprendido no bimestre/ano atual. Caso contrário, não haveria necessidade de recomposição e recuperação, considerando que o currículo previsto pressupõe a aprendizagem dos currículos dos bimestres/anos anteriores. Se os conteúdos dos anos anteriores presentes no caderno Aprender Sempre ainda não foram assimilados pela base que deveria ser construída, ou seja, se os estudantes estão em um nível de aprendizagem e desenvolvimento anterior ao conteúdo do material estruturado, o professor precisa intervir nessa lacuna, criando atividades que atendam à necessidade de aprendizagem desses sujeitos.

A estratégia por trás do cumprimento do currículo prescrito e, conseqüentemente, o uso do material Aprender Sempre, define o trabalho docente responsável pelo desenvolvimento do aluno, partindo do que ele já sabe para aproximar-se do currículo prescrito, justificando o baixo desempenho dos estudantes no Exame Bimestral. Isso caracteriza o professor como um profissional que não garante o cumprimento do currículo, que é um direito do estudante aprender/desenvolver. O que precisa ser compreendido nessa primeira situação é que o professor age eticamente em seu trabalho docente ao assegurar que o estudante aprenda o que é necessário, mediando a recuperação de sua aprendizagem para capacitá-lo a compreender os conteúdos mais complexos, até alcançar os conteúdos previstos para a turma em que está matriculado.

Essa primeira situação indica que as atividades impressas e coladas nos

cadernos dos alunos, que não seguem o currículo adequado, são consideradas como materiais didáticos que não atendem à Matriz de Referência das avaliações. Isso retira do aprendiz a referência para o ensino escolar que recebe, conferindo centralidade ao conteúdo que será cobrado nas avaliações.

Na Situação 2, são feitas referências aos professores que utilizam parcialmente o caderno Aprender Sempre, prejudicando, assim, a proposta de recomposição, recuperação e aprofundamento dos conhecimentos. Isso resulta em desempenho mediano no Exame Bimestral, visto que não garante que o aluno tenha acesso às habilidades essenciais previstas na Matriz de Referência das avaliações.

A Situação 3 destaca o professor que utiliza integralmente o material estruturado e alcança bons resultados nas avaliações da RME, sendo este o tipo de professor que assegura o direito de aprendizagem dos alunos. Além disso, uma interpretação possível é a seguinte: quando o professor trabalha com o caderno Aprender Sempre, os estudantes aprendem e obtêm bons resultados nas avaliações. Se não aprendem e não obtêm bons resultados, é porque não estão utilizando o material estruturado ou não o estão utilizando corretamente.

De todo modo, as três situações descritas colocam no centro do ensino a Matriz de Referência das avaliações e o material estruturado Aprender Sempre. Existe um enquadramento curricular que retira a referência do processo de ensino do sujeito que aprende — em outras palavras, do aluno como ser social, político, pertencente a uma classe social, envolto por contextos que ele compõe e precisa compreender para atuar na realidade da qual participa. As finalidades desse modelo de ensino oferecido pela RME de Goiânia denotam o processo de internacionalização que a educação atravessa, atendendo a um currículo baseado em competências e habilidades que priorizam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Opta-se por padronizar todas as escolas da referida rede para trabalharem com um material estruturado, visando aprimorar continuamente os resultados de cada UE e da própria rede de ensino nos *rankings* municipal, estadual e federal.

No próximo tópico, analisaremos os valores e as finalidades educativas que justificam a escolha desse material pedagógico e a razão de ele abordar apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

### 3.3.1 Materiais estruturados e avaliações na RME de Goiânia

A RME de Goiânia, alinhada às finalidades neoliberais de educação, tem oferecido materiais pedagógicos aos professores e avaliações padronizadas aos estudantes, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, cabe ao professor garantir a mediação necessária para que os estudantes aprendam, desenvolvam autonomia na resolução de problemas, obtenham bons resultados nas provas e se preparem para uma vida adulta de sucesso, estando aptos a ingressarem no mercado de trabalho.

[...] habilidade, competência; experiência; aprendizagem; conhecimento; desenvolvimento etc. – todos valores voltados à empregabilidade, com promessa de força; vitória; sucesso; ser bem-sucedido etc. Treinamentos para que a pessoa passe a ser senhor de si (ser flexível, capaz de inovações, pronto para novos desafios etc.) (Manzi Filho, 2022, p. 216).

Manzi Filho (2022) discute o sucesso dos profissionais que atuam como *coaches*. Se aplicássemos essa perspectiva ao professor, enquadrado nos valores da educação neoliberal, seria plenamente aceitável. A SME de Goiânia articula documentos prescritivos, sejam curriculares, ofícios ou memorandos, que exigem do professor, enquanto mediador da aprendizagem, competências que compõem o fazer docente. O professor competente deve criar situações de aprendizagem bem-sucedidas, valendo-se de flexibilidade, autogestão, criatividade e iniciativa, proporcionando aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo obrigatório de cada ano.

Com base no DC-GO Ampliado, a SME de Goiânia estabelece um programa de ensino subdividido de acordo com a BNCC. Em termos mais claros:

O DC-GO apresenta as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de forma detalhada, contemplando as especificidades de cada uma delas, com textos que explicitam suas peculiaridades, realçando a relação entre as competências gerais e específicas de cada área de conhecimento e componente curricular; pontos de atenção para as diferentes transições que permeiam as referidas etapas; quadros curriculares que sistematizam os objetivos de aprendizagem e habilidades e apontamentos relacionados às necessidades educacionais, culturais e sociais específicas de Goiás. Em linhas gerais, o DC-GO aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, sendo um instrumento indispensável para todos(as) gestores estaduais, municipais, escolares e educadores em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que

estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados aos Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2018, p. 14).

Esse detalhamento da BNCC define os parâmetros de atuação dos professores, delineando as necessidades educacionais dos estudantes e padronizando o currículo nas escolas públicas do estado de Goiás. Conforme Laval (2004, p. 62), "os programas mudam de finalidades e transformam-se em guias que prescrevem objetivos detalhados e explícitos, chegando, por vezes, a indicar o tempo que cada um deve corresponder e as várias etapas que cada lição deve seguir". O material estruturado Aprender Sempre segue esse padrão de definição de tempo, designando uma quantidade específica de sequências didáticas de Língua Portuguesa e Matemática para cada caderno, e essas sequências precisam ser trabalhadas em cada bimestre.

No Ofício n.º 172/2022 – DIRPED, datado de 10 de maio de 2022, o Superintendente de Educação de Goiânia, Marcelo Ferreira de Oliveira, apresentou o material estruturado do Programa Aprender Sempre, destacando sua relação com a política de recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental. Ele justificou que esse material estruturado garante o cumprimento do documento curricular oficial para a rede de educação, o DC-GO Ampliado.

Desse modo, o Programa Aprender Sempre é fundamentado nas habilidades e competências previstas no DC-GO Ampliado. Apesar de o ofício mencionar sua função de trabalhar na recuperação e recomposição curricular, na prática, ele parece se assemelhar mais a um treinamento para a avaliação da rede, o Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF).

É relevante destacarmos que a premissa de recuperar as aprendizagens, ou seja, proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprenderem os conteúdos dos anos anteriores que porventura não foram vistos ou não foram adequadamente aprendidos, reflete o reconhecimento da existência de defasagens. Há alunos que estão no nível ideal da turma, e outras que apresentam defasagem escolar. Mesmo nesse contexto de recuperação e recomposição dos conteúdos, a SME mantém as avaliações e o ranqueamento das escolas baseado no desempenho, restringindo as possibilidades de uso de outros materiais pedagógicos pelos professores em favor do uso dos materiais estruturados obrigatórios.

O Ofício n.º 158/2022 – DIRPED, datado de 05 de maio de 2022, apresenta



orientações sobre a aplicação do Exame Bimestral, uma avaliação que aborda habilidades e competências previstas no caderno Aprender Sempre de um bimestre específico, incluindo datas e horários para a aplicação dos instrumentos avaliativos. Consta no item “Observações” do documento:

Após a realização do Exame Bimestral, o estudante que obtiver a melhor pontuação em cada ano receberá uma menção honrosa da SME.  
As habilidades contempladas nas questões do Exame constam no gabarito, cabe ao professor analisar acertos e erros dos estudantes para retomar as habilidades do ano em que atua, compreendendo que esse processo tem o propósito de recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens (Goiânia, 2022c, p. 4).

Acerca desse trecho, o primeiro ponto a ser analisado é a questão da “menção honrosa da SME”. Por um lado, temos a BNCC e o DC-GO defendendo a garantia da justiça e da equidade; por outro, há o estímulo à meritocracia. As condições históricas e contextuais individuais de cada estudante parecem irrelevantes diante do prêmio concedido ao destaque, ao merecedor, ao esforçado. Essa compreensão é suficiente para eleger o “vencedor”. “Não há injustiça no fato de que algumas pessoas correm mais rápido do que outras” (Sandel, 2021, p. 181). O que importa é chegar primeiro. Todavia, as condições são as mesmas para todos?

Sandel (2021) avança nessa discussão ao falar sobre um traço da sociedade contemporânea:

Uma sociedade perfeitamente móvel é um ideal inspirador por dois motivos. Primeiro, expressa certa ideia de liberdade. Nosso destino não deveria ser fixo por circunstâncias de nascimento, mas deveria ser nossa decisão. Segundo, indica uma esperança de que o que alcançarmos reflete o que merecemos. Se somos livres para ascender com base em nossas próprias escolhas e talentos, parece justo dizer que as pessoas bem-sucedidas merecem o sucesso delas (Sandel, 2021, p. 180).

Enfim, a sociedade se coloca como perfeitamente móvel segundo a racionalidade neoliberal, uma vez que a (pseudo) liberdade e as escolhas individuais não garantem sucesso algum. Representam um pacote ideológico aceitável, praticado e reproduzido.

Um segundo ponto a ser explorado é a responsabilidade atribuída ao professor de retomar as habilidades que os estudantes não demonstraram ter desenvolvido e propor sua recuperação. Essa é uma retórica dissonante em relação às condições de trabalho docente. Isso porque, ao aplicar o EBEF, o professor deve

começar a preparar o caderno Aprender Sempre do próximo bimestre, que será completamente cobrado no próximo exame. São, em média, 137 páginas para cada bimestre, abrangendo apenas Língua Portuguesa e Matemática, sendo também o professor referência o responsável pelo planejamento e a ministração das aulas dos demais componentes curriculares.

Assim, diante das condições apresentadas para o professor atuar na recomposição e recuperação das aprendizagens, entendemos que essa proposta ou responsabilidade delegada a esse profissional não passa de um discurso que sugere justiça social. Na prática, isso se revela como um programa de ensino implacável que demanda um "super professor", fantástico e competente, para enfrentar um cenário de defasagem, tempo limitado e cobranças, resultando, desse modo, na precarização do ensino.

Em 2022, paralelamente ao Programa Aprender Sempre, a SME propôs outro material estruturado, o Aprova Brasil. No início desse projeto, foi disponibilizado um caderno impresso para todos os estudantes do Ensino Fundamental. O Ofício n.º 176/2022 – DIRPED, de maio de 2022, explica que:

O Aprova Brasil é um projeto de intervenção pautado nas matrizes de referência do Saeb (Inep/MEC), seguindo as habilidades da BNCC para cada ano escolar, visando o desenvolvimento / aprimoramento da competência leitora e matemática dos estudantes.

A metodologia do Aprova Brasil é estruturada na aplicação de quatro **blocos de lições**, simulados após o encerramento de cada um deles e **devolutivas** com a análise dos resultados das aprendizagens e suporte para o professor (Goiânia, 2022e, p. 1, grifos nossos).

Segundo as orientações da SME, o professor do Núcleo Diversificado é o responsável por ministrar as aulas com o material do Aprova Brasil: duas aulas por semana em cada turma, desenvolvendo atividades de Prática de Leitura e Escrita e Estudos Matemáticos. Ao final de cada bimestre, um simulado é aplicado para avaliar os conhecimentos trabalhados naquele período, gerando notas que serão lançadas no boletim do estudante.

O período de duas aulas é curto, e os encontros são espaçados, o que dificulta a continuidade e exige a retomada do conteúdo das aulas anteriores para contextualizar as atividades do dia. Considerando o perfil de muitos estudantes, a defasagem significativa, o número considerável de faltas e o ritmo variado de aprendizagem, percebemos a fragilidade processual desse projeto.

Quanto ao escopo do Aprova Brasil, "projeto de intervenção pautado nas matrizes de referência do Saeb (Inep/MEC), seguindo as habilidades da BNCC para cada ano escolar, visando ao desenvolvimento e aprimoramento da competência leitora e matemática dos estudantes" (Goiânia, 2022e, p. 1), parece ser o de preparar os estudantes para a prova do Saeb, que gera a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e serve para ranquear as unidades educacionais conforme sua pontuação. Portanto, o currículo é orientado pelas avaliações externas que os estudantes precisam realizar periodicamente, as quais são planejadas fora da escola.

Diante desse cenário, podemos afirmar que a BNCC, o DC-GO Ampliado e os materiais estruturados preparam os alunos para essas avaliações, garantindo que aprendam o conjunto de competências (o pacote de conhecimento) a ser cobrado nas avaliações externas.

Além disso, é importante mencionarmos o Programa Alfabetização em Foco, que teve origem em 2021, no retorno às atividades presenciais (seguindo alguns protocolos definidos pelo órgão de saúde). O que era para ser temporário se tornou necessário, conforme descrito no documento Plano Pedagógico de Atendimento Educacional 2022: "Foi destacada a necessidade de sua continuidade em 2022 por apresentar objetivamente os conhecimentos essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, assim como a forma como podem ser desenvolvidos em sala de aula" (Goiânia, 2022a, p. 21).

A propósito, o Programa Alfabetização em Foco demanda ações para as turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil e, especialmente, para as turmas de alfabetização, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A partir de 2022, o programa propôs três avaliações no decorrer daquele ano letivo, quais sejam: a Diagnóstica Inicial, a Diagnóstica em Processo e a Diagnóstica Final. Segundo o Ofício Circular n.º 221/2022 – DIRPED, de junho de 2022, as avaliações do programa "Alfabetização em Foco" versarão sobre "os materiais estruturados: Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), Aprender Sempre e as Propostas de Intervenções do Programa Alfabetização em Foco" (Goiânia, 2022f, p. 1).

Outro programa desenvolvido na RME de Goiânia é o AlfaMais Goiás. A SME "aderiu ao Programa AlfaMais Goiás, uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação, garantindo a participação dos profissionais da SME em todas as atividades do programa, inclusive as ações formativas" (Goiânia, 2021a, p. 1). Esse

programa disponibiliza o material estruturado (livro) LEIA para os alunos e para o professor responsável por trabalhar com o material nas turmas de 1º e 2º anos. A intenção da SME de alfabetizar as crianças até os 7 anos parece responsável e justa. Contudo, não parece justo nem responsável o acúmulo de materiais estruturados que os professores alfabetizadores precisam utilizar em sua prática pedagógica.

O monitoramento da aprendizagem desse programa é realizado por meio do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás do Programa AlfaMais Goiás (SAEGO-ALFA).

O SAEGO-ALFA é uma Avaliação Somativa (final de processo), que avalia a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática no 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, a fim de verificar se houve consolidação do processo de alfabetização, como também, a apropriação dos conhecimentos essenciais dos anos iniciais, com foco no desenvolvimento de políticas públicas (Goiânia, 2022h, p. 1).

Essa política de avaliação introduziu complementos que precisam ser examinados mais detalhadamente, como podemos constatar a seguir:

O Programa AlfaMais Goiás propõe uma série de ações [...]. Dentre essas ações, pode-se destacar: [...] Implantação do ICMS Educacional que vincula o repasse de recursos financeiros a melhoria dos índices educacionais de cada município. Criação de incentivos para as Unidades Educacionais que obtiverem maior desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização (IDEGO-ALFA) conforme Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021. [...] Assim, esse Programa objetiva garantir e fortalecer a colaboração entre estado e municípios de modo a contribuir no processo de alfabetização de todos os estudantes, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a eles se tornarem leitores fluentes e escritores autônomos, elevando, conseqüentemente, os índices de alfabetização (Goiânia, 2022h, p. 2).

Entendemos que vincular o repasse de recursos financeiros à performance das redes e unidades educacionais conduzirá a educação pública para uma racionalidade empresarial de competitividade, meritocracia, eficácia e individualismo, com foco na formação de alunos competentes. A escola voltada para a formação sociocultural e histórica dos estudantes é suplantada por uma educação que condiciona os estudantes a desenvolverem a capacidade de acumular habilidades para responder corretamente às múltiplas avaliações de diversos programas/projetos, mostrando serem competentes e merecedores de destaque e sucesso. Laval (2004, p. 182), ao discutir sobre a concorrência, pontua que "a

obsessão pelos resultados pode igualmente provocar efeitos perversos sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino à pura fabricação sem alegria, sem investimento pessoal, de um capital humano performático”.

Freitas (2018) também contribui com o entendimento do que está acontecendo na educação promovida pela SME de Goiânia, traduzindo de maneira clara a obsessão apontada por Laval (2004):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

A educação é mais um campo dominado pelo neoliberalismo. O currículo, como espaço de disputa, parece ser dominado por interesses alheios à vida das pessoas que compõem a comunidade escolar. Sem o embasamento necessário, torna-se natural que as pessoas reproduzam o valor neoliberal de que basta se esforçar para melhorar sua posição social, como uma questão de mérito.

Diante disso, é preciso refletirmos se esse é o ideal de educação esperado para os alunos da RME de Goiânia e se a escola, ao funcionar como uma empresa no contexto neoliberal, tem condições de considerar o sujeito aprendiz em sua multiplicidade ou apenas se alinha à sua racionalidade.

Além disso, é fundamental questionarmos se a integração entre a Rede Estadual de Educação de Goiás e os municípios do estado busca promover a autonomia e o desenvolvimento pleno dos estudantes ou, ao contrário, reforça seu poder como instituição mantenedora, podendo anular ou enfraquecer grupos que se opõem a esse modelo de ensino meritocrático, ranqueador e excludente.

No próximo tópico, exploraremos a relação entre o currículo prescritivo e o uso obrigatório de materiais estruturados na RME de Goiânia, examinando como essa nova organização pedagógica se aproxima da realidade dos estudantes.

### 3.4 COMO A BNCC E O CADERNO APRENDER SEMPRE SE RELACIONAM COM O SUJEITO QUE APRENDE

O caderno Aprender Sempre, produzido pela Seduc/SP e adaptado para uso na RME de Goiânia, é elaborado por uma equipe pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, alinhado ao currículo oficial que segue a BNCC. Esse material didático é estruturado com atividades que contemplam os conteúdos previstos na BNCC para cada ano, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

No entanto, é evidente para nós que a realidade do aluno, sua individualidade e suas múltiplas facetas (sociais, emocionais, econômicas, políticas) não são consideradas nesse material estruturado. Os conteúdos parecem desconectados da vida do estudante, dificultando a aplicabilidade e a criação de significado entre o que é aprendido e sua relação com a realidade em que vive. Essa situação contrasta com a sexta competência geral da BNCC, a saber:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem 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 (Brasil, 2018, p. 9).

O DC-GO Ampliado, assim como a BNCC, assegura, ao discutir sobre o Ensino Fundamental, que

[...] os estudantes (crianças e adolescentes) são considerados, valorizados e respeitados em suas especificidades e individualidades, em todas as transições - Casa - Educação Infantil - Anos Iniciais; Anos Iniciais - Anos Finais e Anos Finais - Ensino Médio (Goiás, 2018, p. 35).

É notório que o caderno Aprender Sempre não contempla esses elementos indicados na sexta competência geral da BNCC, nem no documento curricular goiano sobre essa temática. A diversidade, a individualidade e as especificidades de cada aluno não são consideradas nesse material estruturado. Sobre essa questão, Coube (2021, p. 106-107) argumenta:

Faz-se necessário questionar como é possível valorizar as diferenças e as diversidades colocando uma *normatização* com competências e habilidades para todas as disciplinas para cada ano escolar? Se a intenção da BNCC é fazer com que os estudantes aprendam determinados conteúdos em determinado ano escolar para cada disciplina, como que a diferença e a

diversidade vão ser valorizadas e respeitadas? Como ficaria a situação de escolas que não seguem a seriação e seguem outras organizações didático-pedagógicas permitidas pela LDBEN, a partir da BNCC? Por que os professores deverão ensinar para determinado ano escolar o que eles não escolheram para abordar na sala de aula? Isso é valorizar a diferença e a diversidade presente nas escolas?

A sexta competência geral da BNCC destaca a "[...] valorização da diversidade de saberes e vivências culturais", enquanto o DC-GO Ampliado declara que "[...] os estudantes são valorizados e respeitados em suas especificidades e individualidades" (Goiás, 2018, p. 35). Coube (2021) questiona se normatizar e selecionar as mesmas habilidades e competências para todos os estudantes significa realmente respeitá-los. Ensinar o mesmo conteúdo para indivíduos tão diversos em crenças, orientação sexual, gênero, religião, origem, classe social, nacionalidade, raça, deficiência, ritmo de aprendizagem, condições físicas, mentais e emocionais, dentre outros fatores, levanta questões cruciais sobre inclusão e diversidade na educação. Para Sartori e Ody (2020, p. 117):

Há uma contradição a ser apontada no discurso apresentado pela BNCC. Ao mesmo tempo em que considera a diversidade dos contextos educacionais brasileiros como algo a ser observado, esse documento defende a ideia de padronização com claro objetivo de controle e de obediência aos organismos internacionais, que exigem e aplicam avaliações que medem aquilo que os diferentes contextos educacionais têm em comum. Como medir a riqueza da diversidade presente nas escolas brasileiras e considerar esses elementos importantes na formação dos alunos a partir de suas especificidades se existem metas a serem alcançadas que incentiva não a diversidade, mas a padronização de conteúdos e dos processos educacionais? Como valorizar a construção de conhecimentos de cada indivíduo, a partir de seu contexto e de suas experiências próprias se aquilo que importa vem 'valorizado' de fora?

Nesse cenário, a padronização dos conteúdos, ou mais precisamente das habilidades e competências, não leva em conta as diversidades culturais, individuais e contextuais dos estudantes. Ao contrário, está diretamente relacionada com as demandas das avaliações uniformizadas em níveis federal, estadual e municipal. Portanto, tanto a BNCC quanto o Aprender Sempre oferecem conteúdos que podem ter pouco ou nenhum significado para os estudantes, por estarem distantes de suas realidades e experiências, ainda que não sejam neutros e carreguem intencionalidades específicas.

Para Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", é fundamental que o ensino esteja integrado à realidade do educando, posto que:

Falar de realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2022b, p. 79-80).

O autor discute um contexto em que o educador era responsável pela elaboração do currículo a ser trabalhado em sua turma ou ano/série. No cenário atual, são a BNCC e o DC-GO Ampliado que definem o que deve ser abordado em cada turma e ano do Ensino Fundamental. Essa estrutura, aliada à decisão da SME de adotar o caderno Aprender Sempre, aproxima-se da crítica feita por Freire (2022b). Além disso, o material estruturado Aprender Sempre não só prescreve o conteúdo a ser ensinado, mas também a metodologia e atividades prontas, evidenciando a precarização à qual o professor está submetido.

Quanto ao como ensinar, o caderno Aprender Sempre é disponibilizado em versões para estudantes e professores, incluindo descrições metodológicas, habilidades e atividades detalhadas com orientações nas margens das páginas. Além disso, o material oferece folhas em branco para que o professor responsável pelo trabalho com esse material possa fazer suas anotações.

Em resumo, temos um material estruturado alinhado aos conteúdos, habilidades e competências da BNCC, com uma metodologia definida para aplicação aos estudantes da RME, que realizam avaliações denominadas Exames Bimestrais do Ensino Fundamental ao final de cada bimestre. Essas avaliações são formuladas pela SME de Goiânia, que tabula os resultados e classifica todas as unidades educacionais da RME.

### 3.5 UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO CADERNO APRENDER SEMPRE

Para esta análise, selecionamos os cadernos Aprender Sempre do 2º ano de 2022 e do 5º ano de 2023, ambos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à avaliação desses anos: EBEF, AlfaMais Goiás, SAEGO-



ALFA e Saeb. Detalhamos as Sequências Didáticas (SD) e aulas de Língua Portuguesa e Matemática de cada bimestre, conforme Anexo 1 para o 2º ano e Anexo 2 para o 5º ano.

A estrutura dos cadernos Aprender Sempre, do 1º ao 5º ano, segue um padrão organizacional que inclui cinco SD de Língua Portuguesa, com dez aulas cada, e três SD de Matemática, também com dez aulas cada, com raras exceções a esse modelo.

Com relação ao número de páginas por volume, a versão do aluno para o 2º ano de 2022 contém 130 páginas no primeiro bimestre, 132 no segundo, 132 no terceiro e 146 no quarto, totalizando 540 páginas. Por sua vez, os volumes do 5º ano de 2023 têm 138, 138, 141 e 132 páginas, respectivamente em cada bimestre, totalizando 549 páginas. A versão do professor para o 2º ano de 2022 possui 193, 194, 204 e 188 páginas, respectivamente, totalizando 779 páginas; enquanto para o 5º ano são 185, 187, 198 e 168 páginas, respectivamente, na versão do professor.

No que se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa, há um foco nos gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano, com o objetivo de introduzir, desenvolver e consolidar a aprendizagem sobre eles, promovendo a autonomia na produção desses textos. As habilidades e competências são consistentes com as descritas no DC-GO Ampliado e na BNCC, sendo apresentadas na versão do professor antes de cada SD.

Nos quatro volumes do caderno Aprender Sempre do 2º ano de 2022, foram abordados os seguintes gêneros textuais: legenda, parlenda, conto, adivinha, charada, receita, bilhete, carta, e-mail, trava-línguas, cantigas, notícias, anúncios publicitários, slogans, lenda, fábulas, fotolegenda, relato, cartaz e folheto. Já nos volumes do 5º ano de 2023, foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: verbetes, notícia, mural, poema, conto, mapa conceitual, jornais digitais, reportagem, lenda, resumo, artigo, documentário, cartaz, gênero dramático, peça teatral, debate, resenha, miniconto e tirinha. Assim, foram explorados 20 gêneros textuais no 2º ano e 19 no 5º ano.

Além dos gêneros textuais, são desenvolvidas habilidades de leitura, interpretação, produção escrita, pontuação e análise linguística/semiótica tanto no 2º quanto no 5º ano. O diferencial do 2º ano é o foco em habilidades específicas de alfabetização.

No componente curricular de Matemática, o caderno Aprender Sempre

apresenta aulas que contemplam as habilidades e competências descritas no DC-GO e, conseqüentemente, na BNCC para cada ano. Os conteúdos são ilustrados com figuras, quadros e situações-problema gerais, porém nem sempre refletem a realidade específica dos estudantes.

Por se tratar de um material estruturado que segue o currículo oficial, não há espaço para escolha quanto aos conteúdos a serem trabalhados; o material já é entregue pronto para ser aplicado nas turmas. Devido ao caderno Aprender Sempre possuir aproximadamente 540 páginas dedicadas exclusivamente a Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ano letivo, a condição dos professores é precarizada, pois ainda precisam abordar os componentes curriculares de Arte, Geografia e História e Ciências da Natureza com estudantes em diferentes níveis de aprendizado.

No que se refere ao componente curricular de Matemática, observamos uma grande quantidade de situações-problema, o que pode ser visto como um ponto positivo do caderno Aprender Sempre. No entanto, o que compromete essa metodologia é o fato de os enunciados das questões não estarem adequados à realidade sociocultural e econômica dos alunos da RME de Goiânia, sendo mais um reflexo da ideologia e da racionalidade de quem planejou o material estruturado.

Assim como a BNCC e o DC-GO Ampliado, o caderno Aprender Sempre define o currículo oficial, especificando não apenas o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado. As avaliações externas priorizam avaliar as habilidades e competências nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo que os três níveis de governo (municipal, estadual e federal) monitorem o processo de aprendizagem por meio de seus programas avaliativos.

Destarte, ao adotar o Aprender Sempre, a SME de Goiânia prioriza um ensino focado em avaliações e nos possíveis resultados que sua rede pode alcançar ao enfatizar as habilidades, competências e descritores das avaliações externas, buscando uma boa posição no ranqueamento estadual e nacional. Sobre esse enfoque conferido à avaliação, Lopes (2018, p. 26) assevera que:

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se

conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado).

Essa uniformização do currículo, do conteúdo, do professor e do estudante em prol de um padrão de aprendizado que pode ser avaliado desconsidera o elemento humano desse processo. Reduz o papel do professor a um mero executor de um plano predeterminado e ignora as diferenças entre os estudantes, suas particularidades e individualidade, aquilo que os torna únicos e múltiplos.

Com base na racionalidade dessa padronização, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver e apropriar-se do conjunto de habilidades e competências de Língua Portuguesa, o que pode resultar em um bom rendimento escolar. No entanto, caso não desenvolvam adequadamente essas habilidades e competências, especialmente em Língua Portuguesa, poderão ser identificados como alunos de baixo rendimento, refletindo possivelmente em uma má colocação da unidade educacional nos ranqueamentos municipal, estadual e federal, apesar do excelente material estruturado que têm à disposição.

A implementação da BNCC, com seus conteúdos, suas habilidades e competências definidos por área do conhecimento, destaca-se especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, sendo componentes cobrados nas avaliações externas, estabelecendo uma relação de poder difícil de ser enfrentada. Dourado e Oliveira (2018, p. 41) argumentam que:

A BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandarizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

Nesse contexto, percebemos que cada nível de governo se apropria da autoridade que possui para legitimar e tornar obrigatório esse tipo de currículo centralizador como referência para todas as escolas do país. O trabalho com habilidades e competências suprime a autonomia das escolas, dos professores e,

consequentemente, dos sujeitos que compõem as comunidades escolares, negligenciando a diversidade social, cultural e espacial, e adotando um caráter reducionista tanto do currículo quanto das pessoas que se articulam com ele.

Diante disso, a precarização do ensino afeta os alunos em sua formação, condicionada a resultados e a uma lógica de meritocracia, enquanto subjuga os professores à condição de dominados, sem autonomia e com formação continuada precária. No próximo tópico, discutiremos a função desses dois sujeitos a partir do uso do caderno Aprender Sempre.

### 3.6 A FUNÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO A PARTIR DO USO DO CADERNO APRENDER SEMPRE

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo.  
(Freire; Shor, 2021, p. 172).

A SME engendrou condições de trabalho precarizadas para o professor, que tem a obrigação de assumir salas de aula com estudantes com Necessidades Educacionais Especializadas (NEEs), estudantes em processo de alfabetização, ou estudantes com defasagem escolar, e garantir bons resultados nas avaliações externas. Para limitar ainda mais, o trabalho docente precisa basear-se no currículo prescritivo e utilizar os materiais estruturados, principalmente o caderno Aprender Sempre, para ensinar os componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

A função do professor, segundo a nova organização pedagógica da SME, é "produzir" alunos que acertem as questões das avaliações, gerando bons resultados para a unidade educacional e para a SME. Sob essa perspectiva, o professor é incumbido de avaliar o nível real de aprendizagem das crianças, compará-lo com o nível ideal (os conhecimentos que os estudantes deveriam ter no ano em que estão), identificar os conteúdos/objetos de conhecimento que precisam ser aprendidos/desenvolvidos e, simultaneamente, criar situações de aprendizagem que promovam sujeitos autônomos, hábeis e competentes. Além disso, é obrigado a utilizar o material estruturado Aprender Sempre.

Para o caso de o professor não conseguir produzir bons resultados, a SME, por meio do Ofício Circular n.º 292/2023 – DIRPED, destaca que “os resultados das

avaliações mostram evidências sobre o desenvolvimento curricular nas turmas, bem como o nível de apropriação de cada um dos estudantes e norteiam as ações de monitoramento e suporte da Superintendência Pedagógica” (Goiânia, 2023a, p. 3). Isso significa que, além de monitorar o professor, os resultados das avaliações indicam se o currículo está sendo implementado e se os estudantes estão aprendendo, sem considerar outras dimensões do processo educativo no âmbito desse monitoramento.

Ser professor não se trata apenas de colocar estudantes em uma sala de aula para que se tornem bons realizadores de provas. O professor necessita de autonomia para trabalhar com sujeitos multifacetados, que vivem em uma sociedade, respeitando suas trajetórias histórico-culturais, com liberdade para planejar o currículo de acordo com as necessidades reais de sua turma. Como bem pontuado por Dewey (*apud* Cunha, 2011, p. 68):

O mestre desempenha sua função ao planejar antecipadamente as atividades do grupo, ao organizar um ambiente que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento e que desenvolva as potencialidades dos educandos; tal planejamento deve ser flexível a ponto de permitir a expansão das variadas capacidades individuais [...] o professor deve posicionar-se como um membro do grupo [...] um membro mais amadurecido a quem cabe coordenar as interações entre os aprendizes e destes com os objetos a sem conhecidos.

Essa proposta pressupõe um professor experiente, que tenha liberdade para planejar e domine os objetos de conhecimento que os estudantes trabalharão/experimentarão. “É tarefa do professor planejar as condições ideais para que ocorra o pleno desenvolvimento dos alunos” (Cunha, 2011, p. 69), transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma prática social na qual os sujeitos envolvidos, munidos de suas individualidades, dialoguem, experimentem, tirem dúvidas, cheguem a conclusões e resolvam os problemas que lhes forem apresentados.

Como resultado dessa prática, a escola se torna “um local privilegiado para a educação, especialmente organizado e racionalmente planejado para oferecer aos educandos um meio social simplificado que reflita, de modo purificado e equilibrado, a ampla e complexa sociedade maior” (Cunha, 2011, p. 45). Organizado e planejado pela comunidade escolar, pelos sujeitos que compõem a UE, transformando o PPP em um documento que respeita as diretrizes prescritas, mas com condições de ir

além delas, para a realidade vivenciada pela comunidade, ou seja, o mundo real, e não apenas focado em resultados.

### **3.6.1 Professor burocrata**

A personalidade burocrática do professor refere-se à organização pedagógica que a SME instituiu em sua rede de ensino, tornando o DC-GO Ampliado sua principal expressão curricular. Além disso, são adicionados outros projetos pedagógicos obrigatórios e o uso de materiais estruturados, como o caderno Aprender Sempre. Esse material oferecido pela SME é bimestral e trabalha SD de Língua Portuguesa e Matemática.

Como mencionado, o Programa Aprender Sempre fundamenta-se nas habilidades e competências previstas pelo DC-GO e serve como preparação para o EBEF. O professor precisa implementá-lo com todos os estudantes, independentemente do nível de conhecimento de cada um, visando formar uma turma proficientemente, o que contribui para o bom ranqueamento da escola.

A imagem do professor que segue conteúdos preestabelecidos, sem considerar os alunos como sujeitos aprendizes, que organiza o ambiente de aprendizagem de modo que os estudantes sejam condicionados a dar as respostas esperadas, que registra dados em planilhas, analisa os descritores nos quais esses alunos mais erram e retorna com atividades condicionadoras, evidencia a burocratização de seu ofício.

Entendemos que a profissão docente se distancia de seu ideal de prática social, e o enquadramento do fazer pedagógico em uma rotina burocrática indica o controle neoliberal sobre a educação, que reforça as desigualdades sociais e precariza o trabalho docente. Sobre essa questão, Libâneo (2019, p. 37) pontua que “os dirigentes escolares e os professores precisam compreender que, se por um lado, a escola está inserida num sistema social e político, por outro, as diretrizes curriculares e normativas não podem retirar deles a autonomia e a liberdade em seu trabalho”. Todavia, observamos que a liberdade desse profissional vem sendo progressivamente retirada, com a definição do currículo, a oferta de materiais pedagógicos que se assemelham a programas de ensino e a imposição de uma agenda bimestral com todas as rotinas avaliativas e de planejamento descritas. É

importante destacarmos ainda que as pautas dos planejamentos pedagógicos são enviadas pela SME para as UEs, reforçando ainda mais esse controle.

Nessa direção, embora busquemos construir um panorama educacional em que os professores sejam respeitados como sujeitos históricos e cientistas, assumindo plenamente sua responsabilidade social, nos deparamos com a SME delineando a ação docente em favor de seus interesses, com elementos que limitam a capacidade transformadora da educação.

Neste ponto, constatamos a necessidade de um enfrentamento, de uma resistência a essa racionalidade neoliberal. Como afirma Freire (2016, p. 17):

A finalidade da educação é a de libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se 'ser mais' e da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história e não como objetos.

Os professores precisam desenvolver consciência de sua função social. Caso contrário, poderão se tornar o que Freire (2021, p. 45) conceitua como profissionais alienados, ou seja, "[...] seres inautênticos. Seu pensamento não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios"; os olhos das políticas neoliberais, os olhos da ideologia dominante.

Olhar com os próprios olhos demanda consciência de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido,

A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua 'vocação ontológica' e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a a o verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transforma o criadora (Freire, 2016, p. 17).

Essa atribui o do ofício docente de gerar consciência crítica pressupõe a supera o do modelo condicionante do DC-GO, voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Esse modelo supõe que quanto mais habilidades o aluno desenvolver, mais competente e preparado estará. Assim, observamos duas características perigosas nesse modelo: condicionante e de educa o bancária.

Ao reconhecer que o estudante precisa desenvolver autonomia, iniciativa e criatividade, e que quanto mais competente for, maiores são as chances de alcançar sucesso escolar, no trabalho e na vida, percebemos que o acúmulo de competências é a essência dessa estratégia educativa. Apesar de seu caráter ideológico, que responsabiliza o próprio sujeito pelo seu sucesso ou fracasso com base em seu esforço e empenho, constatamos que a prática pedagógica se limita muitas vezes ao treinamento para as avaliações, à memorização das estratégias para acertar questões. Assim, ela se torna bancária na prática, visto que o estudante precisa memorizar o máximo de informações possível sobre os objetos de conhecimento que serão cobrados nas avaliações.

O papel do professor deve transcender o ensino do programa curricular, da mera memorização. Para Dewey (*apud* Cunha, 2011, p. 65), "o educador é responsável por escolher os meios adequados para guiar a atividade do aluno em direção ao conhecimento". Conforme Freire (2020, p. 28), "faz parte de sua tarefa [do professor] não apenas transmitir conteúdos, mas também ensinar a pensar corretamente". Guiar o aluno em direção ao conhecimento e ensiná-lo a pensar corretamente pode ser entendido como ensiná-lo a pensar criticamente. Isso vai além da preparação para avaliações; é uma preparação para a vida social consciente.

A conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais 'desvelamos' a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num 'estar diante da realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato 'ação-reflexão'. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens.

Por esta razão mesma, a consciência é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com material que a vida lhes oferece (Freire, 2016, p. 56-57).

Em consonância com esse pensamento, é necessário garantir uma educação libertadora, em que o professor possa criar situações de aprendizagem que despertem sujeitos conscientes, capazes de ler o que está explícito e implícito em um texto, em uma situação-problema, em um objeto de conhecimento, em um mito. O ato de "desvelar" a realidade é um processo de conhecer a realidade para além da



cortina ideológica estabelecida pela estrutura dominante.

A educação promovida pela SME não possui esse caráter libertador; ela conduz o aluno a uma "sabedoria inautêntica", diferindo do seguinte pensamento:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-las. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características da nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao 'conhecimento' memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (Freire, 2022b, p. 126).

Apesar de Paulo Freire ter abordado outra época histórica, percebemos que o problema não apenas persistiu, mas se agravou. A educação contemporânea preconiza a memorização, o condicionamento, a busca máxima por competência e exige uma postura empreendedora, criativa e empenhada dos alunos, como se fossem responsáveis exclusivamente por suas conquistas ou fracassos, sem considerar suas condições materiais de existência e as desigualdades sociais.

O panorama social atual reflete exatamente o quadro exposto pelo autor: "Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos" (Freire, 2022b, p. 126). O ensino oferecido pela SME não tem sido planejado para fomentar a criticidade e, como resultado, os estudantes não conseguem aprofundar o conhecimento sobre os objetos de estudo para interagir com eles de maneira reflexiva, gerando um pensamento autêntico que embasa sua prática social na "ação-reflexão".

A ênfase na performance inibe a relação dialógica entre o aluno e o objeto de conhecimento, tornando a discussão desvinculada da avaliação externa e distante da vida humana em suas múltiplas facetas. O estudante deixa de compreender profundamente, e o conhecimento se torna simplesmente um produto, um bem de consumo para um fim específico, alheio ao sujeito que o consome e à realidade em que vive.

Como explana Freire (2016, p. 67), "a educação só é um instrumento válido

se estabelecer uma relação dialética com o contexto social em que o homem está inserido", o que diverge da organização pedagógica da SME. Os objetos de conhecimento não emergem nem levam em conta a realidade social dos estudantes; são padronizados e concebidos com base nos descritores das avaliações.

### 3.6.2 O professor como trabalhador social

A formação de um novo *ethos* do trabalho docente, baseado em valores individuais e mercadológicos, configura uma realidade que contribui para gerar um processo de conformidade e atomização destes profissionais, diante de seus processos de luta e resistência frente às reformas educacionais das últimas décadas. As atuais formas e tendências de precarização do trabalho docente são baseadas num modelo que instala um ambiente de competitividade dentro das escolas públicas. (Silva, 2020, p. 167).

O *ethos* do trabalho docente criado pela SME precariza o professor de diversas maneiras, desde a racionalidade de seu trabalho até sua identidade cultural. Os valores que permeiam o ambiente escolar orbitam em torno de um professor competente, talentoso, atento, ágil, que domina as tecnologias, é multitarefa, mediador, participa de formação continuada, adapta atividades usando o mesmo material estruturado/recurso pedagógico utilizado com os demais estudante, e garante bons resultados de aprendizagem/percentual de acerto de sua turma. Enfim, um super professor.

Diante dessa situação, o professor precisa se reconhecer como sujeito histórico, como "[...] homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar fatalisticamente a uma realidade desumanizante" (Freire, 2021, p. 81). Uma vez que é característico da ideologia dominante subjugar o trabalhador para aumentar a produtividade e, no campo da educação, atender a interesses específicos, o professor deve ser consciente e reativo, pronto para mudar sua situação de precariedade.

O professor atuando intencionalmente sobre suas condições materiais e ideológicas pode delinear uma nova história na educação da SME. Haja vista que "[...] mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural" (Freire, 2021, p. 60). Ao reconhecer sua precariedade, o docente trabalha em sua sala com os alunos não apenas como fazedores de prova, mas também como sujeitos socioculturais e históricos. Portanto, como "[...] trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de ser mais, ou fica a favor da permanência" (Freire, 2021, p. 63). O professor, visceralmente, é um trabalhador social a favor da mudança, da luta contra

as desigualdades, em prol da emancipação. Caso contrário, torna-se exclusivamente um preparador.

Ao trabalhar com textos e objetos de conhecimento junto aos alunos, o professor deve adotar o diálogo como estratégia para participação, envolvendo os alunos na aula e problematizando o conteúdo. Freire e Shor (2021, p. 170-171) afirmam que "o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes para recriar sua cultura". Uma das atribuições mais fundamentais da docência é a de garantir o diálogo e a participação de todos os estudantes, incentivando-os a superarem a visão ingênua da realidade, passando a vê-la como "uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles" (Freire, 2021, p. 66).

O homem, e somente o homem, é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir 'ser' do 'não ser'; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (Freire, 2021, p. 85).

O estudante, formado como o "homem" exposto por Freire (2021), será tratado como um sujeito histórico-cultural, em uma perspectiva de emancipação, sendo autor de sua própria história, consciente de sua condição humana e da realidade social que faz parte, podendo transformá-la, atuar sobre ela, usando os conhecimentos do passado para intervir no presente e contribuir para a construção do futuro. Destarte, o professor deixa de atuar como a SME de Goiânia o enxerga, isto é, "[...] com muito pouco de formador, **com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas**" (Freire, 2020, p. 140, grifos nossos), e passa a desempenhar o papel de trabalhador social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, transformadores, desmistificadores, que ultrapassam a cultura dominante, construindo novos valores e comportamentos culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se a contextualizar o material de ensino oferecido pela RME de Goiânia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de abordar a influência do neoliberalismo e da internacionalização da educação nas finalidades educativas, na formação do currículo e no perfil dos estudantes a serem formados. Identificamos, nos documentos da SME de Goiânia, orientações que evidenciam os valores empresariais presentes no campo educacional, exercendo controle sobre o conteúdo ensinado, os materiais didáticos utilizados e as avaliações.

Posteriormente, apresentamos a transição da proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, focada na formação integral dos estudantes com currículo integrado e componentes trabalhados de forma interdisciplinar, para uma proposta curricular definida pelo DC-GO Ampliado e pela BNCC, com uma lógica centralizadora e padronizadora dos conteúdos. A implementação desses documentos curriculares é acompanhada de um discurso ideológico de promoção da equidade social, garantindo o direito de todas as crianças ao acesso ao mesmo conteúdo.

Sob essa perspectiva, é proposto um ensino voltado para a aquisição de habilidades e competências, sem considerar os aspectos individuais e subjetivos das crianças, dos professores e das escolas, ou seja, as práticas sociais da comunidade escolar. Devido ao papel central das avaliações na organização pedagógica da RME de Goiânia, seguindo o DC-GO Ampliado e a BNCC, há uma priorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, por abordarem os conteúdos exigidos nas avaliações externas. Observamos, assim, que os materiais didáticos utilizados nessa rede refletem precisamente esses dois componentes, como exemplificado no caderno Aprender Sempre, visando promover a aprendizagem necessária para que os alunos alcancem bons resultados nessas avaliações.

No âmbito dessa nova lógica educacional, o professor é considerado competente à medida que os estudantes obtêm bom desempenho nas avaliações e geram um bom ranqueamento para a escola/rede de ensino. Entretanto, deveria ser considerado competente ao garantir aulas dialógicas que os levem a construir o conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, conforme proposto por Freire (2020).

O estudo abordou a formação continuada dos professores e sua prática

docente no contexto do currículo e dos materiais didáticos ligados aos interesses neoliberais. Isso insere o professor em uma condição precária, subjugado a condições de trabalho determinadas pelo uso de materiais didáticos obrigatórios, como o caderno Aprender Sempre, e à perda de autonomia no planejamento das ações pedagógicas e do conteúdo a ser ensinado.

Nesse contexto, discutimos o currículo como um território de disputa política, sendo definido pela SME de Goiânia sob influência dos interesses empresariais, que determinam o que deve ser ensinado em detrimento dos interesses da população e dos estudantes atendidos por esse currículo. Como resultado, observamos a retirada do aluno do centro do processo educativo, substituindo-o pelo foco exclusivo em habilidades e competências exigidas nas avaliações externas.

Na análise das finalidades do caderno estruturado Aprender Sempre, ficou claro que esse material surgiu para auxiliar na recomposição, na recuperação e no aprofundamento das aprendizagens após o período pandêmico na RME de Goiânia. Seu conteúdo está fundamentado na BNCC e foca exclusivamente em habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática, o que revela uma primeira finalidade: atender ao currículo nacional, não necessariamente às especificidades da RME de Goiânia e dos estudantes matriculados nessa rede, desconsiderando, assim, as particularidades socioculturais e históricas.

Outra constatação é que o material não possui flexibilidade para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, não oferecendo múltiplas versões do caderno para um mesmo ano e bimestre. Assim, é o estudante que deve se ajustar ao caderno, aprender seu conteúdo e demonstrar bom desempenho nas avaliações.

Neste sentido, inferimos que a principal finalidade do caderno Aprender Sempre seja preparar os estudantes para as avaliações externas, focando nas habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática. Isso determina que os professores priorizem seu uso conforme as orientações da SME de Goiânia.

Por conseguinte, essa finalidade representa um discurso ideológico que põe os professores em uma situação de precarização, obrigando-os a promover o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo, utilizando materiais obrigatórios que não correspondem às necessidades de aprendizagem dos estudantes nem ao nível de conhecimento de muitos deles.

Além disso, devido à defasagem de aprendizagem, ao ritmo individual de

aprendizagem, aos conhecimentos prévios de cada aluno e à falta de conexão entre o que está sendo ensinado e o capital cultural de cada um, identificamos que o caderno Aprender Sempre não cumpre o propósito que justificou sua criação como material destinado a recompor, a recuperar e a aprofundar as aprendizagens. Dessa forma, esse material, juntamente com a ideologia que o acompanha e a finalidade educativa que expressa, negligenciam os sujeitos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem: os professores e os estudantes.

É importante salientarmos que o destaque conferido aos diversos materiais estruturados impostos nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela SME de Goiânia expressa o quanto o ensino desta rede está voltado para o desenvolvimento de competências, e não para um ensino público de qualidade social. Os alunos não são vistos em sua integralidade, com sua individualidade e suas necessidades como sujeitos histórico-sociais; são reduzidos a potenciais trabalhadores qualificados para suprir a mão de obra requerida pelo mercado.

Aos professores foi oferecido o programa de ensino, o currículo completo, com um volumoso pacote de habilidades e competências preestabelecidas e invioláveis. Para garantir os aspectos democráticos da gestão, diz-se ao professor que ele tem liberdade (ilusória) para ampliar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, embora estejam sobrecarregados com atividades de diversos programas e projetos, além de suas respectivas avaliações. Se o resultado dessas avaliações não demonstrar que os estudantes estão desenvolvendo as competências predeterminadas, isso atesta a incompetência do professor.

Isso evidencia como a escola atual assemelha-se a uma empresa que exige dos professores capacidade superior ao normal, e dos estudantes, uma atuação voltada para a apropriação do conhecimento, garantindo sua "glória" como aluno destaque no mercado de trabalho. Assim, a escola incentiva a concorrência e visa formar sujeitos performáticos, competidores, criativos, flexíveis e autogovernáveis. A SME organizou as UEs para atender efetivamente aos interesses do neoliberalismo, resultando na predominância do *ethos* empresarial sobre o *ethos* educacional.

Nesse contexto, como resistência a esse modelo de educação, entendemos que há necessidade de romper com o controle do currículo escolar, com a limitação do ensino pelo uso dos materiais estruturados tal como concebidos, com a cultura de ensino centrada na avaliação de habilidades e competências, e com a precarização do trabalho do professor. É essencial pensarmos em uma escola que

tenha liberdade na elaboração de seu currículo, focada no desenvolvimento de uma educação referenciada socialmente, baseada no diálogo, na interação, na participação e na conscientização dos alunos.

Desse modo, é notório que a SME de Goiânia precisa rediscutir o currículo sob uma perspectiva emancipatória e autônoma, de modo a conferir liberdade às escolas e aos professores na elaboração do currículo, adaptando-o à realidade dos estudantes. Dessa forma, os professores poderão organizar o ensino de maneira intencional, promovendo uma educação humanizada que forme sujeitos com consciência crítica sobre a realidade em que vivem, capacitando-os para agir na transformação da realidade.



## REFERÊNCIAS

BONOME-VANZELLI, Sílvia; FELIPPE, Aline; PALEARI, Ana Paula; VERDIANI, Carlos; ALVES, Janaína; SANTOS, Rebeca. Contribuições do programa Teacch® à educação regular. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 11, p. 103837-103851, nov. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39290>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 16 ago. 2023.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. *In*: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Editora Universitária, 2009. p. 41-59.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Governo do Ceará lança material estruturado para fortalecer a aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I**. 2021. Disponível em: <https://www.vicegov.ce.gov.br/2021/05/04/governo-do-ceara-lanca-material-estruturado-para-fortalecer-a-aprendizagem-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Seduc divulga Material Didático Estruturado Foco na aprendizagem em Matemática**. 2023. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2023/08/21/seduc-divulga-material-didatico-estruturado-foco-na-aprendizagem-em-matematica/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

COUBE, André Luiz da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular e a busca da padronização das subjetividades**. Curitiba: CRV, 2021.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FARIA, Ernesto Martins; MAGGI, Leticia (Orgs.). **Ensino público com bons resultados: estratégias e ações mapeadas por pesquisas em mais de mil redes de todas as regiões do Brasil**. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. 95-111, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>.  
Acesso em: 14 jun. 2024.

FERREIRA, Josemeire do Nascimento; MONTEIRO, Filomena Maria. Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, n. 17, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6372>. Acesso em: 30 maio 2024.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martins. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopes. 14. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica: para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 178/DIRPED**. Dia D do Projeto Político-Pedagógico. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Concepções orientadoras do trabalho pedagógico:** da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte.** Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 85/DIRPED.** Orientações para o trabalho pedagógico no segundo semestre de 2020. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2020c.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 134/DIRPED.** Divulgação do Programa AlfaMais Goiás. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2021a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 147/DIRPED.** Retorno ao Atendimento Educacional Presencial. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2021b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 385/DIRPED.** Orientações para atualização do Projeto Político Pedagógico. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2021c.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Pedagógico de Atendimento Educacional 2022.** Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 151/DIRPED.** Exame Bimestral. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 158/DIRPED.** Retificação do Ofício Circular n.º 151 – DIRPED, no que se refere à aplicação do Exame Bimestral. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022c.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 172/DIRPED.** Material Estruturado Aprender Sempre. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022d.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 176/DIRPED.** Cronograma do projeto Aprova Brasil. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022e.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 221/DIRPED.** Avaliações do Programa Alfabetização em Foco. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022f.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 225/DIRPED.** Divulgação do Curso Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física: o ensino das danças populares na escola. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022g.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 425/DIRPED**. Orientações SAEGO-ALFA/2022. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022h.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 470/DIRPED**. Orientações para o lançamento dos Dados – Estudante Destaque – 2022. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022i.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 292/DIRPED**. Desenvolvimento Curricular da Rede. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2023a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 500/DIRPED**. Orientações para o acompanhamento da implementação dos Programas Alfabetização em Foco e Aprender Sempre (Língua Portuguesa e Matemática) e da Matriz de Habilidades Essenciais (EBEF) para os demais componentes curriculares do Ensino Fundamental. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2023b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a modulação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024**. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2023c.

GOIÁS. Conselho Pleno. Resolução CEE/CP n.º 08, de 06 de dezembro de 2018. Aprova o Documentos Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Sistema Educativo de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 06 dez. 2018.

GOMES, Marcilene. “É para socializar ou para ensinar?” Percepções e dilemas de professores em torno do currículo de resultados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (Orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 123-149.

GOMES, Marcilene; BORGES, Rafael; OLIVEIRA, Sheila. Finalidades educativas escolares e políticas curriculares no Brasil: implicações para escola básica. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8568>. Acesso em: 1 jun. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa - monografia, dissertações, teses e livros**. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda; ROSA, Sandra Valéria; SUANNO, Marilza (Orgs.). **Em defesa do**

**direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 88-130.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Myrja Seabra. **Educação Escolar:** Políticas, Estruturas e Organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MANZI FILHO, Ronaldo. **Neoliberalismo e Educação:** conversas e desconversas. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MARINHO, Bruna Ramos. BNCC e o ensino dos conteúdos escolares na visão da pedagogia histórico-crítica: competências x humanização. *In*: MARINHO, Bruna Ramos; OLIVEIRA, Aline Cristina de (Orgs.). **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica:** impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica. Curitiba: Appiris, 2022. p. 21-49.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. Ensino fundamental na SME: ciclos, organização e gestão. **Revista SME: Educação em Movimento**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 66-73, jul./dez. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PESSONI, Lucineide Maria; LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 151-176.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

PINTO, Sílvia Isabel Cardoso Lima. **Materiais Estruturados**: qual o seu papel na aprendizagem dos primeiros números? Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa-Escola Superior de Educação, 2012.

PONCE, Jurema Branca; ROSA, Sanny S. Políticas curriculares do Estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24481>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PRIM, Francisco. Educação Básica obrigatória: o papel da SME. **Revista SME: Educação em Movimento**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-30, jul./dez 2011.

RIBEIRO, Evelyn. **Escolas Estaduais contarão com material didático estruturado para reforçar qualidade do ensino em MT**. 2021. Disponível em: <https://www.transparencia.mt.gov.br/web/mt/w/18517377-escolas-estaduais-contarao-com-material-didatico-estruturado-para-reforcar-qualidade-do-ensino-em-mt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. **Orientações Pedagógicas Específicas**: Ensino Fundamental. 2022. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14102445/4352952/EnsinoFundamental.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução: Bhuvli Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Uso do Material Didático Aprender Sempre**: quais as orientações sobre a priorização do uso do material didático aprender sempre? 2022. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07183/pt-br>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SARTORI, Jerônimo; ODY, Leandro Carlos. Educação: conhecimento e pedagogia das competências. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 107-121.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Amanda Moreira de. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precarizado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josí Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097/4916>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Silvana do Nascimento. **A BNCC da educação infantil ao ensino fundamental**: políticas públicas, currículo, competências e educação ambiental. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (Orgs.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023.

## ANEXOS

## ANEXO 1

Caderno Aprender Sempre do 2º ano de 2022 – 1º Bimestre	
Língua Portuguesa	
Sequência	Aula
Sequência Didática 1 – Mural de Apresentações	Aula 1 – Roda de Conversa: apresentação da Sequência
	Aula 2 – Conhecendo uma legenda
	Aula 3 – Minhas preferências
	Aula 4 – Preferências do/a professor/a
	Aula 5 – Legenda da foto do/a professor/a
	Aula 6 – Revisão da legenda
	Aula 7 – Planejamento da legenda
	Aula 8 – Escrita da legenda
	Aula 9 – Revisão da legenda
	Aula 10 – Mural de apresentações
Sequência Didática 2 – Livro de Parlendas	Aula 1 – Roda de Conversa
	Aula 2 – Parlendas conhecidas
	Aula 3 – Comparando parlendas
	Aula 4 – Organizando as parlendas
	Aula 5 – Votação da parlenda preferida da turma
	Aula 6 – Escrita da parlenda
	Aula 7 – Leitura de parlenda
	Aula 8 – Parlenda preferida
	Aula 9 – Escrita individual da parlenda
	Aula 10 – O livro de parlendas
Sequência Didática 3 – Reescrita de contos	Aula 1 – Apresentação do trabalho às crianças
	Aula 2 – Agenda de leitura
	Aula 3 – Personagens
	Aula 4 – Leitura de um conto
	Aula 5 – Leitura, reconto e planejamento
	Aula 6 – Reconto e reescrita – 1º parte
	Aula 7 – Reescrita – 1º parte
	Aula 8 – Reescrita da última parte do conto
	Aula 9 – Revisão do texto
	Aula 10 – Revisão dos aspectos notacionais
Sequência Didática 4 – Festival de adivinhas	Aula 1 – Roda de adivinhas
	Aula 2 – Leitura de adivinhas
	Aula 3 – Escrita de uma adivinha
	Aula 4 – Leitura de adivinhas e escrita das respostas
	Aula 5 – Escrita de uma adivinha
	Aula 6 – Revisando as palavras
	Aula 7 – Criando uma charada
	Aula 8 – Escrita de uma adivinha conhecida
	Aula 9 – Revisão da adivinha
	Aula 10 – Festival de adivinhas
Sequência Didática 5 – Minhas receitas preferidas	Aula 1 – Conhecendo receitas
	Aula 2 – Roda de leitura



	Aula 3 – Lendo o índice de um livro de receitas
	Aula 4 – Escrevendo uma receita
	Aula 5 – Pesquisando receitas salgadas
	Aula 6 – Comparando receitas
	Aula 7 – Assistindo ao preparo de uma receita
	Aula 8 – Escrevendo uma receita – Parte 2
	Aula 9 – Revisando a receita
	Aula 10 – Publicando as receitas preferidas
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – Brincadeiras infantis	Aula 1 – Os números no jogo de amarelinha
	Aula 2 – Os números no desenho de Gabriel
	Aula 3 – A brincadeira de cabo de guerra
	Aula 4 – A brincadeira Cinco Marias
	Aula 5 – Exposição de regras de brincadeiras infantis
	Aula 6 – O preenchimento de um calendário
	Aula 7 – Comparando comprimentos e altura
	Aula 8 – Os valores das moedas
	Aula 9 – O que pode acontecer durante uma caminhada
	Aula 10 – As brincadeiras infantis e os números
Sequência Didática 2 – As coleções de Gabriel e Juliane	Aula 1 – As miniaturas de Gabriel
	Aula 2 – Os cálculos que Juliana realizou
	Aula 3 – Quem é mais leve? Quem é mais pesado?
	Aula 4 – Juliane elabora problemas
	Aula 5 – Figuras geométricas e objetos do dia a dia
	Aula 6 – Uma visita ao aeroporto
	Aula 7 – O registro das quantidades de miniaturas
	Aula 8 – Resolvendo problemas
	Aula 9 – Os valores de cédulas
	Aula 10 – Um sorteio de miniaturas
Sequência Didática 3 – Coleções de Figurinhas	Aula 1 – Gabriel e Juliana vão colar figurinhas
	Aula 2 – A troca de figurinhas repetidas
	Aula 3 – Juliana e Gabriel resolvem problemas
	Aula 4 – Cédulas e moedas
	Aula 5 – Uma revoada de pássaros
	Aula 6 – O calendário do mês em que estamos
	Aula 7 – Figurinhas de aves
	Aula 8 – Juliana e Gabriel constroem sequências numéricas
	Aula 9 – Elaborando problemas
	Aula 10 – Elaborando problemas
<b>Caderno Aprender Sempre do 2º ano de 2022 – 2º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Mensagens e os textos de comunicação	Aula 1 – Roda de conversa
	Aula 2 – Reconhecendo textos
	Aula 3 – O bilhete
	Aula 4 – Trocando bilhetes
	Aula 5 – A carta
	Aula 6 – Planejando a escrita de uma carta
	Aula 7 – Observando os avisos
	Aula 8 – E-mail
	Aula 9 – É hora da revisão
	Aula 10 – Você sabia que...

Sequência Didática 2 – Parlendas, trava-línguas e outros textos para ler, escrever e brincar	Aula 1 – Conhecendo os textos
	Aula 2 – Complete a parlenda
	Aula 3 – Explorando os trava-línguas
	Aula 4 – Quais cantigas conhecemos?
	Aula 5 – Textos para ler, escrever e brincar
	Aula 6 – As rimas
	Aula 7 – Criando textos rimados
	Aula 8 – Banco de textos para ler, escrever e brincar
	Aula 9 – Vem brincar comigo? Construindo o “Banco de textos para ler, escrever e brincar”
	Aula 10 – Vem brincar comigo
Sequência Didática 3 – Roda de jornal	Aula 1 – Para começo de conversa...
	Aula 2 – Explorando as notícias
	Aula 3 – Conhecendo a notícia
	Aula 4 – A função da notícia
	Aula 5 – Criando uma notícia
	Aula 6 – Conhecendo anúncios publicitários e <i>slogans</i>
	Aula 7 – Analisando anúncios e campanhas
	Aula 8 – Criando anúncios publicitários e <i>slogans</i>
	Aula 9 – Construindo um jornal
	Aula 10 – O jornal da turma
Sequência Didática 4 – Lendas brasileiras	Aula 1 – Você conhece alguma lenda brasileira?
	Aula 2 – Boitatá
	Aula 3 – A lenda do Guaraná
	Aula 4 – “Juro que vi”
	Aula 5 – Bumba meu boi
	Aula 6 – Criaturas folclóricas
	Aula 7 – Compartilhando pesquisas
	Aula 8 – Reescrevendo uma lenda
	Aula 9 – Escrevendo a lenda
Sequência Didática 5 – Fábulas	Aula 10 – Revisão e edição da lenda
	Aula 1 – Leitura de fábulas – O leão e o ratinho
	Aula 2 – Leitura da fábula A lebre e a tartaruga
	Aula 3 – Conhecendo mais fábulas
	Aula 4 – As fábulas e seus personagens
	Aula 5 – Os conflitos
	Aula 6 – Moral da história
	Aula 7 – Reescrita de uma fábula
	Aula 8 – Produção da reescrita
	Aula 9 – Revisão textual
Aula 10 – Finalização	
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – A turma da professora Aline	Aula 1 – A coleção de tampinhas vermelhas
	Aula 2 – Brincando com as fichas sobrepostas
	Aula 3 – O segredo das fichas sobrepostas
	Aula 4 – Planejando uma visita
	Aula 5 – Uma data muito especial
	Aula 6 – Todas as coisas têm forma
	Aula 7 – Construções especiais
	Aula 8 – Conhecendo melhor o paralelepípedo
	Aula 9 – Conhecendo melhor o cubo
	Aula 10 – O que pode acontecer no planetário?

Sequência Didática 2 – A brinquedoteca da escola	Aula 1 – Ursinhos e robôs
	Aula 2 – Comparando números naturais
	Aula 3 – O segredo das setas – Parte 1
	Aula 4 – O segredo das setas – Parte 2
	Aula 5 – Cálculos no quadro numérico
	Aula 6 – Comprando na lanchonete – Parte 1
	Aula 7 – Comprando na lanchonete – Parte 2
	Aula 8 – Descrevendo a localização de objetos
	Aula 9 – Utilizando a fita métrica
	Aula 10 – Estimar e medir comprimentos
Sequência Didática 3 – Brincando com a matemática	Aula 1 – Brincando com as fichas sobrepostas II
	Aula 2 – Brincando de calcular mentalmente
	Aula 3 – Inventando e resolvendo problemas
	Aula 4 – Hora de multiplicar
	Aula 5 – O piquenique da turma
	Aula 6 – Planejando o dia do piquenique da turma
	Aula 7 – A semana do piquenique
	Aula 8 – O que é um padrão
	Aula 9 – A sala de aula da turma
	Aula 10 – Descobrimos a massa dos colegas
<b>Caderno Aprender Sempre do 2º ano de 2022 – 3º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Fotolegendas: traduzindo imagens em palavras	Aula 1 – Ler para compreender
	Aula 2 – O que é uma fotolegenda?
	Aula 3 – Os registros pelas fotos e legendas
	Aula 4 – Conhecendo mais um texto da vida pública
	Aula 5 – Pensando sobre o som das palavras
	Aula 6 – Planejando a galeria do 2º ano
	Aula 7 – Produzindo imagens para criar memórias
	Aula 8 – Produzindo fotolegendas
	Aula 9 – Revisando e editando fotolegendas
	Aula 10 – Organizar, compartilhar e celebrar!
Sequência Didática 2 – As lendas como facilitadoras para leitura e compreensão	Aula 1 – Ler para conhecer
	Aula 2 – Conhecendo mais uma lenda brasileira
	Aula 3 – Ler para interpretar e se divertir
	Aula 4 – Ler para comparar
	Aula 5 – Ler para entender as palavras
	Aula 6 – Refletindo sobre a escrita
	Aula 7 – Descobrimos as palavras
	Aula 8 – Ler para identificar
	Aula 9 – Planejando a contação de histórias do 2º ano
	Aula 10 – Ler para compartilhar
Sequência Didática 3 – Um convite para refletir sobre os textos do campo da vida cotidiana	Aula 1 – O que é um texto do campo da vida cotidiana
	Aula 2 – Os bilhetes também convidam?
	Aula 3 – Uma carta convidativa
	Aula 4 – Vamos responder à carta?
	Aula 5 – Transformando uma ordem em um convite
	Aula 6 – Você quer brincar com as palavras?
	Aula 7 – Escrevendo o nosso convite
	Aula 8 – Revisão do convite
	Aula 9 – Editar e convidar
	Aula 10 – É hora de receber os convidados

Sequência Didática 4 – Lides em notícias: resumindo fatos importantes	Aula 1 – Ler para compreender
	Aula 2 – O que é um lide em notícia?
	Aula 3 – Associando os lides às suas manchetes
	Aula 4 – Inferir para compreender
	Aula 5 – Pensando sobre a escrita das palavras
	Aula 6 – Produzindo um lide em notícia
	Aula 7 – Planejar para publicar
	Aula 8 – Produzindo um lide em notícia
	Aula 9 – Revisar e editar
	Aula 10 – Organizar, compartilhar e celebrar!
Sequência Didática 5 – Experimentar, observar e relatar: construindo os nossos conhecimentos	Aula 1 – Ler para se informar
	Aula 2 – Você sabia que...?
	Aula 3 – Observar e relatar
	Aula 4 – Confirmar, ou não, antecipações
	Aula 5 – Pensar sobre a escrita das palavras.
	Aula 6 – Revisando o nosso texto
	Aula 7 – Planejar o experimento do 2º ano
	Aula 8 – Levantar hipóteses de observação
	Aula 9 – Produzir o relato de experiência
	Aula 10 – É hora de oralizar o nosso relato!
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – Aventuras no supermercado	Aula 1 – A coleção de moedas
	Aula 2 – O jogo da adição
	Aula 3 – Os brinquedos do mercadinho
	Aula 4 – A ida ao supermercado – Parte 1
	Aula 5 – A ida ao supermercado – Parte 2
	Aula 6 – O pagamento das compras
	Aula 7 – Conhecendo melhor a pirâmide de base quadrada
	Aula 8 – Conhecendo outros tipos de pirâmides
	Aula 9 – Localização para o supermercado
	Aula 10 – Seções preferidas do supermercado
Sequência Didática 2 – A organização da sala de aula	Aula 1 – A organização dos livros da turma
	Aula 2 – As caixas de Ana
	Aula 3 – Um dia, vários acontecimentos
	Aula 4 – As horas no relógio digital
	Aula 5 – Brincar no parque
	Aula 6 – Os patinetes da Giovana
	Aula 7 – Os triciclos do Guilherme
	Aula 8 – Unidades de medidas padronizadas
	Aula 9 – Estimar e medir massas
	Aula 10 – Unidades de medida padronizada de massa
Sequência Didática 3 – Detetives da matemática	Aula 1 – Investigando escritas numéricas
	Aula 2 – Investigando escritas numéricas
	Aula 3 – Investigando algumas adições
	Aula 4 – Investigando o sistema monetário
	Aula 5 – Investigando problemas
	Aula 6 – O detetive das horas
	Aula 7 – Quanto tempo o tempo tem?
	Aula 8 – Unidades de medida padronizada de massa.
	Aula 9 – Unidades de medida padronizadas de capacidades
	Aula 10 – Investigando possibilidades

<b>Caderno Aprender Sempre do 2º ano de 2022 – 4º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Saúde, higiene e informação	Aula 1 – Um cartaz muito higiênico
	Aula 2 – A vida antes do sabonete
	Aula 3 – Para que serve um slogan?!
	Aula 4 – Texto para te convencer
	Aula 5 – O folheto e a saúde
	Aula 6 – Temos que avisar os outros!
	Aula 7 – Do cartaz ao folheto
	Aula 8 – Nosso cartaz está quase pronto!
	Aula 9 – Elaborar e revisar o folheto
	Aula 10 – Compartilhar o folheto
Sequência Didática 2 – Um bilhete pode mudar tudo	Aula 1 – Um bilhete para alertar
	Aula 2 – Chapeuzinho vermelho pela estrada afora
	Aula 3 – Sons parecidos... Mas diferentes!
	Aula 4 – Bilhete, para que te quero?
	Aula 5 – Qual será a próxima história?
	Aula 6 – Enquanto o lobo não vem, vamos continuar o trabalho
	Aula 7 – um lembrete para os porquinhos
	Aula 8 – Queridos Zezinho, Joãozinho e Luizinho
	Aula 9 – Comparar para revisar
	Aula 10 – Apresentar e comemorar
Sequência Didática 3 – Novas histórias e novos conhecimentos	Aula 1 – Vamos lembrar?
	Aula 2 – Depois das princesas... uma sapa!
	Aula 3 – Será que nos lembramos de tudo?
	Aula 4 – Quanta diferença um espaço pode fazer?
	Aula 5 – Continuando... O que aconteceu com a sapa?
	Aula 6 – Espaço demais... É bom?
	Aula 7 – Algo ainda está faltando!
	Aula 8 – Vamos ao final!
	Aula 9 – O que achamos do nosso final?
	Aula 10 – Vamos conhecer a história original?
Sequência Didática 4 – O que é, o que é: diverte, brinca e desafia?	Aula 1 – Será que adivinha?
	Aula 2 – Mais e mais adivinhas!
	Aula 3 – Adivinhas e jogo da memória!
	Aula 4 – Todas as adivinhas têm...
	Aula 5 – O que é, o que é: tem sempre a mesma aparência, mas muda de som o tempo todo?
	Aula 6 – Produzir adivinhas: começando de trás para frente
	Aula 7 – O que fizemos até agora?
	Aula 8 – Produzir adivinhas: o próximo passo
	Aula 9 – Último passo: a revisão
	Aula 10 – Vamos jogar!
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – Aprender com as cédulas e moedas do Real	Aula 1 – As cédulas e moedas de Ana e Guilherme
	Aula 2 – As cédulas e moedas de Ana e Guilherme
	Aula 3 – Organizar problemas
	Aula 4 – Trocas entre cédulas e moedas de real
	Aula 5 – Trocas entre cédulas e moedas de real
	Aula 6 – Presentear amigos
	Aula 7 – Qual é o dobro?

	Aula 8 – Calcular o dobro
	Aula 9 – Conhecer melhor as formas planas
	Aula 10 – Conhecer melhor as formas planas
Sequência Didática 2 – O zoológico de Goiânia	Aula 1 – Comparando quantidades
	Aula 2 – Contando e comparando quantidades de primatas
	Aula 3 – Os chimpanzés do zoo – Parte 1
	Aula 4 – Qual é o triplo?
	Aula 5 – Os chimpanzés do zoo – Parte 2
	Aula 6 – Multiplicando com onças-pintadas
	Aula 7 – Aves e reptéis
	Aula 8 – Uma visita ao zoológico
	Aula 9 – Parada no estacionamento
	Aula 10 – Parada no estacionamento
Sequência Didática 3 – Mais aventuras no zoológico	Aula 1 – Interpretar e resolver problemas
	Aula 2 – Interpretar e resolver problemas
	Aula 3 – O verso das figurinhas
	Aula 4 – Realizando pesquisas
	Aula 5 – Realizando pesquisas
	Aula 6 – A entrada do zoológico
	Aula 7 – Multiplicando lanches
	Aula 8 – Multiplicando lanches
	Aula 9 – Problemas de divisão
	Aula 10 – Mais problemas de divisão

## ANEXO 2

Caderno Aprender Sempre do 5º ano de 2023 – 1º Bimestre	
Língua Portuguesa	
Sequência	Aula
Sequência Didática 1 – Estudar, ler e produzir verbetes	Aula 1 – Explorando verbetes
	Aula 2 – Explorando verbetes
	Aula 3 – Explorando dicionários
	Aula 4 – Conhecendo algumas palavras novas
	Aula 5 – Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia a partir de ficha técnica
	Aula 6 – Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia a partir de ficha técnica
	Aula 7 – Roda de conversa e escolha do tema para a pequena enciclopédia da turma
	Aula 8 – Planejamento dos verbetes
	Aula 9 – produção de verbetes
	Aula 10 – Revisão, digitação e lançamento da pequena enciclopédia infantil
Sequência Didática 2 – Você sabia que a gente pode brincar e cuidar do planeta ao mesmo tempo?	Aula 1 – Explorando o tema e lendo verbetes e curiosidades
	Aula 2 – Explorando o tema e lendo verbetes e curiosidades
	Aula 3 – Ler e estudar uma notícia sobre o uso do plástico

	Aula 4 – Ler e estudar uma notícia sobre o uso do plástico
	Aula 5 – Leitura de indicações sustentáveis em forma de infográfico
	Aula 6 – Análise do gênero verbete de curiosidade do tipo “você sabia que...”
	Aula 7 – Análise do gênero verbete de curiosidade do tipo “você sabia que...”
	Aula 8 – Produção coletiva escrita de verbetes de curiosidades
	Aula 9 – Produção e revisão de “você sabia que...”
	Aula 10 – Montagem do mural e feira de trocas
Sequência Didática 3 – Ler, escutar e escrever poemas concretos	Aula 1 – (Re)lendo alguns textos poéticos e conhecendo um poema concreto
	Aula 2 – (Re)lendo alguns textos poéticos e conhecendo um poema concreto
	Aula 3 – Escutando e apreciando poemas
	Aula 4 – Escutando e apreciando poemas
	Aula 5 – Aprofundando o conhecimento sobre poemas concretos
	Aula 6 – Aprofundando o conhecimento sobre poemas concretos
	Aula 7 – Lendo e compondo poemas concretos
	Aula 8 – Planejamento a escrita de um poema concreto
	Aula 9 – Escrevendo um poema
	Aula 10 – Compondo poemas concretos
Sequência Didática 4 – Quem conta o conto?	Aula 1 – Listando e lendo contos tradicionais
	Aula 2 – Listando e lendo contos tradicionais
	Aula 3 – Lendo um conto tradicional
	Aula 4 – Lendo um conto tradicional
	Aula 5 – Planejando a reescrita de um conto tradicional
	Aula 6 – Analisando uma versão de conto tradicional com personagem-narrador
	Aula 7 – Analisando uma versão de conto tradicional com personagem-narrador
	Aula 8 – Comparando duas versões de um mesmo conto
	Aula 9 – Montando um mapa conceitual e conhecendo diferentes versões de um mesmo conto
	Aula 10 – Montando um mapa conceitual e conhecendo diferentes versões de um mesmo conto
Sequência Didática 5 – Eu conto o conto!	Aula 1 – Escolhendo um conto para reescrever, assumindo um foco narrativo a partir de um personagem
	Aula 2 – Planejamento do conto a ser reescrito
	Aula 3 – Ditado ao/à professor/a
	Aula 4 – Ditado ao/à professor/a
	Aula 5 – Revisar o texto coletivo
	Aula 6 – Planejando e produzindo uma nova versão
	Aula 7 – Planejando e produzindo uma nova versão
	Aula 8 – Aprendendo a revisar aspectos específicos do texto
	Aula 9 – Produzindo a versão final, em duplas
	Aula 10 – Compartilhando a versão final
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 –	Aula 1 – As ferrovias no Brasil

Passeios de trem	Aula 2 – Um passeio de São Paulo a Paranapiacaba
	Aula 3 – A capacidade de passagens em ônibus e trens
	Aula 4 – O transporte de passageiros
	Aula 5 – Um passeio de trem até a cidade de Jundiaí
	Aula 6 – As figuras geométricas e as construções
	Aula 7 – Um passeio de trem até Mogi das Cruzes
	Aula 8 – A plantação de flores no sítio de senhor Jorge
	Aula 9 – Centavos de real
	Aula 10 – As Plantações do senhor Jorge
	Sequência Didática 2 – As curiosidades do Parque de Diversões
Aula 2 – Vamos ao parque de diversões?	
Aula 3 – Vamos ao parque de diversões?	
Aula 4 – As informações dos brinquedos	
Aula 5 – Quem tem mais chance de ganhar o jogo?	
Aula 6 – Qual é a medida	
Aula 7 – Ingredientes do bolo e o tempo de preparo	
Aula 8 – Resolvendo desafios	
Aula 9 – Quem gosta de ir ao parque de diversões?	
Aula 10 – Bingo matemático	
Sequência Didática 3 – Os esportes e a matemática	Aula 1 – Informações sobre estádios de futebol
	Aula 2 – Informações sobre estádios de futebol
	Aula 3 – Os pontos no jogo de basquete
	Aula 4 – Outras modalidades do esporte
	Aula 5 – Outras modalidades do esporte
	Aula 6 – Quanto irá gastar com a premiação?
	Aula 7 – Os números racionais e o sistema monetário brasileiro
	Aula 8 – Quem ficou com a maior parte?
	Aula 9 – As figuras geométricas
	Aula 10 – Vamos fazer suco?
<b>Caderno Aprender Sempre do 5º ano de 2023 – 2º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Fato e opinião: lendo e comentando textos jornalísticos digitais	Aula 1 – Conhecendo a sequência e explorando jornais digitais
	Aula 2 – Conhecendo a sequência e explorando jornais digitais
	Aula 3 – Lendo uma notícia colaborativamente
	Aula 4 – Analisando e comentando a notícia lida
	Aula 5 – Analisando comentários sobre a notícia lida
	Aula 6 – Lendo e comentando uma reportagem
	Aula 7 – Selecionando notícia ou reportagem para ler e comentar por escrito
	Aula 8 – Estudando o texto escolhido para poder comentá-lo e planejando a escrita
	Aula 9 – Estudando o texto escolhido para poder comentá-lo e planejando a escrita
	Aula 10 – Escrevendo, revisando e postando o comentário
Sequência Didática 2 – Estudando a pontuação em lendas	Aula 1 – Introdução ao estudo da pontuação
	Aula 2 – Lendo e refletindo sobre o uso da pontuação
	Aula 3 – Pontuando um trecho de uma lenda
	Aula 4 – Lendo uma lenda e refletindo sobre o uso da letra maiúscula



	Aula 5 – Refletindo sobre o uso dos sinais de pontuação em diferentes Gêneros textuais
	Aula 6 – Analisando as formas de escrever as falas dos personagens
	Aula 7 – Analisando as formas de escrever as falas dos personagens
	Aula 8 – Estudando as marcas linguísticas do discurso direto
	Aula 9 – Pontuando uma lenda
	Aula 10 – Revisando coletivamente e fazendo a autoavaliação
Sequência Didática 3 – O que tem para comer?	Aula 1 – Introdução ao tema de estudo e pesquisa
	Aula 2 – Lendo e aprendendo com textos expositivos de divulgação científica
	Aula 3 – Aprendendo a fazer um resumo
	Aula 4 – Aprendendo a fazer um resumo
	Aula 5 – Estudando a escrita de palavras terminadas em oso/osa
	Aula 6 – Lendo e aprendendo a resumir
	Aula 7 – Dividindo a turma em grupos e selecionando o tema a ser estudado
	Aula 8 – Lendo o texto, grifando e tomando notas
	Aula 9 – Produzindo resumos a partir do texto e das anotações
	Aula 10 – Revisando e editando os resumos
Sequência Didática 4 – Tudo que é de comer é bom?	Aula 1 – Retomar os resumos e observar o intervalo
	Aula 2 – Ler e aprender com artigos de divulgação científica
	Aula 3 – Produzir um <i>mapa conceitual</i> a partir do texto informativo
	Aula 4 – Assistir a um documentário sobre alimentação saudável
	Aula 5 – Assistir a um documentário sobre alimentação saudável
	Aula 6 – Estudar o uso dos porquês em anotações
	Aula 7 – Planejar o compartilhamento do que aprendemos
	Aula 8 – Planejar cartazes a partir dos resumos
	Aula 9 – Produzir cartazes
	Aula 10 – Colar os cartazes e compartilhar os estudos
Sequência Didática 5 – Leitura dramática	Aula 1 – Conhecendo a sequência e o gênero dramático
	Aula 2 – Comparando duas versões da mesma história
	Aula 3 – Comparando duas versões da mesma história
	Aula 4 – Leitura compartilhada de uma peça teatral
	Aula 5 – Leitura compartilhada de uma peça teatral
	Aula 6 – Escolhendo um livro do acervo escolar para realizar a leitura dramática
	Aula 7 – Escolhendo um livro do acervo escolar para realizar a leitura dramática
	Aula 8 – Leitura dramática em parceria
	Aula 9 – Por dentro do texto teatral
	Aula 10 – Leitura dramática para os familiares
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – A festa de aniversário	Aula 1 – O número de habitantes
	Aula 2 – O número de habitantes

	Aula 3 – Organizando a festa de aniversário
	Aula 4 – Organizando a festa de aniversário
	Aula 5 – A compra dos enfeites
	Aula 6 – A quantidade de docinhos
	Aula 7 – As caixinhas de surpresas
	Aula 8 – Os enfeites da mesa de bolo
	Aula 9 – Os enfeites da mesa de bolo
	Aula 10 – Cortando o bolo
Sequência Didática 2 – Festa na escola	Aula 1 – Informações sobre a escola
	Aula 2 – Organizando a festa
	Aula 3 – Organizando a festa
	Aula 4 – Calculando quantidades
	Aula 5 – Calculando quantidades
	Aula 6 – A quantidade de ingredientes
	Aula 7 – Calculando o valor gasto com alimentação
	Aula 8 – Os triângulos
	Aula 9 – Os triângulos
	Aula 10 – A escolha dos triângulos
Sequência Didática 3 – Viagem de férias	Aula 1 – Informações sobre a viagem
	Aula 2 – As compras
	Aula 3 – Vamos resolver problemas matemáticos?
	Aula 4 – Vamos resolver problemas matemáticos?
	Aula 5 – Gráfico e tabelas
	Aula 6 – Passeio no parque de diversão
	Aula 7 – Os números racionais
	Aula 8 – Os números racionais
	Aula 9 – Área e perímetro
	Aula 10 – Registrando imagens
<b>Caderno Aprender Sempre do 5º ano de 2023 – 3º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Debate regrado	Aula 1 – Conhecendo a sequência e levantando as primeiras opiniões sobre o uso do celular
	Aula 2 – Conhecendo o tema a ser debatido e levantando fontes de pesquisa
	Aula 3 – Lendo um artigo colaborativamente
	Aula 4 – Analisando e comentando o artigo lido
	Aula 5 – Lendo e analisando uma notícia colaborativamente
	Aula 6 – Lendo e analisando uma notícia colaborativamente
	Aula 7 – Lendo outro artigo colaborativamente e levantando pontos para o debate
	Aula 8 – Lendo outro artigo colaborativamente e levantando pontos para o debate
	Aula 9 – Organizando e se preparando para o debate
	Aula 10 – Debatendo sobre o uso do celular na escola
Sequência Didática 2 – Produzindo uma reportagem sobre o lixo	Aula 1 – Conhecendo a sequência e pensando sobre a pertinência do tema
	Aula 2 – Lendo e compreendendo uma reportagem
	Aula 3 – Assistindo a um documentário sobre a produção e o destino do lixo
	Aula 4 – Assistindo a um documentário sobre a produção e o destino do lixo
	Aula 5 – Lendo e compreendendo outra reportagem,

	<p>analizando título e linha fina</p> <p>Aula 6 – Analisando o uso da pontuação em textos jornalísticos</p> <p>Aula 7 – Planejando a reportagem que vamos escrever</p> <p>Aula 8 – Produzindo uma reportagem a partir de um roteiro</p> <p>Aula 9 – Revisando, editando e publicando a reportagem</p> <p>Aula 10 – Revisando, editando e publicando a reportagem</p>
Sequência Didática 3 – Estudando e produzindo resenha crítica coletivamente	<p>Aula 1 – Conhecendo a sequência e pensando sobre a resenha crítica</p> <p>Aula 2 – Resenhas críticas publicadas em vlogs</p> <p>Aula 3 – Recursos linguísticos para a produção de resenhas críticas</p> <p>Aula 4 – Analisando o poder da argumentação no gênero resenha crítica</p> <p>Aula 5 – Seleção de livros para a produção de resenha crítica coletiva</p> <p>Aula 6 – Leitura compartilhada e seleção de informações</p> <p>Aula 7 – Planejamento de resenha crítica coletiva</p> <p>Aula 8 – Revisão das regras de acentuação</p> <p>Aula 9 – Revisando a resenha crítica coletiva</p> <p>Aula 10 – Compartilhando a resenha crítica produzida pela turma</p>
Sequência Didática 4 – Montar um mural com dicas culturais	<p>Aula 1 – Conhecer a sequência didática e ler uma resenha crítica</p> <p>Aula 2 – Elaboração de mapa conceitual sobre o gênero resenha crítica</p> <p>Aula 3 – reconhecer recursos linguísticos e discursivos presentes na resenha crítica</p> <p>Aula 4 – Acentuar corretamente as palavras</p> <p>Aula 5 – Selecionar o material para produzir resenha crítica</p> <p>Aula 6 – Pesquisar informações sobre o objeto de estudo</p> <p>Aula 7 – Planejamento de resenha crítica individual</p> <p>Aula 8 – Produção de texto do gênero resenha crítica</p> <p>Aula 9 – Revisar a resenha crítica</p> <p>Aula 10 – Compartilhar as resenhas críticas produzidas</p>
Sequência Didática 5 – Minicontos de autoria	<p>Aula 1 – Conhecendo a sequência didática e ouvindo a leitura de um conto</p> <p>Aula 2 – Lendo e analisando um conto</p> <p>Aula 3 – Lendo e analisando um conto</p> <p>Aula 4 – Pesquisando um miniconto</p> <p>Aula 5 – Comparando contos e minicontos</p> <p>Aula 6 – Comparando contos e minicontos</p> <p>Aula 7 – Ensaaiando a escrita de minicontos a partir de contos conhecidos</p> <p>Aula 8 – Planejando e escrevendo minicontos de autoria</p> <p>Aula 9 – Planejando e escrevendo minicontos de autoria</p> <p>Aula 10 – Revisando e publicando minicontos de autoria</p>
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – Curiosidades matemáticas	<p>Aula 1 – Os números naturais</p> <p>Aula 2 – Os números naturais</p> <p>Aula 3 – Resolvendo problemas</p> <p>Aula 4 – Resolvendo problemas</p> <p>Aula 5 – Quanto custa?</p>

	Aula 6 – Os números racionais
	Aula 7 – Qual é o número?
	Aula 8 – Conhecendo os quadriláteros
	Aula 9 – A realização de uma pesquisa
	Aula 10 – A realização de uma pesquisa
Sequência Didática 2 – A matemática e a resolução de problemas	Aula 1 – Curiosidades sobre a média de público nas copas do mundo
	Aula 2 – Resolvendo problemas
	Aula 3 – Resolvendo problemas
	Aula 4 – Os ingredientes do bolo
	Aula 5 – As frações e o tangram
	Aula 6 – As frações e o tangram
	Aula 7 – As caixas e suas planificações
	Aula 8 – As caixas e suas planificações
	Aula 9 – Identificando polígonos
	Aula 10 – Área e perímetro
Sequência Didática 3 – Resolver desafios matemáticos	Aula 1 – Curiosidades sobre os números naturais
	Aula 2 – Os desafios na resolução de problemas
	Aula 3 – Os desafios na resolução de problemas
	Aula 4 – Calcular a quantidade
	Aula 5 – Resolver problemas com números racionais
	Aula 6 – Resolver problemas com números racionais
	Aula 7 – As frações equivalentes
	Aula 8 – As frações equivalentes
	Aula 9 – Encontrar o valor desconhecido
	Aula 10 – A planificação das pirâmides
<b>Caderno Aprender Sempre do 5º ano de 2023 – 4º Bimestre</b>	
<b>Língua Portuguesa</b>	
<b>Sequência</b>	<b>Aula</b>
Sequência Didática 1 – Roda de jornal: lendo, se informando e debatendo tema da atualidade	Aula 1 – Assistindo uma reportagem e conversando sobre o assunto
	Aula 2 – Lendo e analisando uma notícia publicada em mídia digital
	Aula 3 – Lendo e analisando uma notícia publicada em mídia digital
	Aula 4 – É fato ou é “fake”?
	Aula 5 – investigando se é fato ou “fake”
	Aula 6 – Lendo, analisando e comentando uma reportagem
	Aula 7 – Lendo, analisando e comentando uma reportagem
	Aula 8 – Selecionando reportagens ou notícias para compartilhar e debater na roda de jornal
	Aula 9 – Planejando a apresentação das notícias ou reportagens
	Aula 10 – Realizando a roda do jornal
Sequência Didática 2 – Produzindo reportagens sobre o entorno da comunidade escolar	Aula 1 – Conhecendo a sequência e pensando sobre temas importantes do nosso bairro
	Aula 2 – Lendo e compreendendo uma reportagem
	Aula 3 – Lendo e compreendendo uma reportagem
	Aula 4 – Analisando o conteúdo temático da reportagem digital
	Aula 5 – Comparando notícia e reportagem
	Aula 6 – Planejando as reportagens que serão publicadas pelos grupos

	Aula 7 – compartilhando a pesquisa e estudando o tema a ser explorado na reportagem
	Aula 8 – Produzindo a reportagem digital a partir de um roteiro
	Aula 9 – Revisando a reportagem digital
	Aula 10 – Editando e publicando a reportagem digital
Sequência Didática 3 – Ler e produzir tirinhas	Aula 1 – Conhecer a sequência didática e ler uma tirinha
	Aula 2 – Conhecer a sequência didática e ler uma tirinha
	Aula 3 – Ler e analisar os elementos verbais e não verbais da tirinha
	Aula 4 – Ler e analisar os elementos verbais e não verbais da tirinha
	Aula 5 – Analisar os elementos verbais e não verbais de outra tirinha
	Aula 6 – Analisar os elementos verbais e não verbais de outra tirinha
	Aula 7 – Elencar as características das tirinhas a partir de mais uma tirinha
	Aula 8 – Planejar a escrita de uma tirinha
	Aula 9 – Produzir e revisar as tirinhas
	Aula 10 – Produzir e revisar as tirinhas
Sequência Didática 4 – Lendo e indicando contos	Aula 1 – Conhecendo a sequência didática e realizando a leitura de um conto
	Aula 2 – Conhecendo a sequência didática e realizando a leitura de um conto
	Aula 3 – Lendo um conto tradicional
	Aula 4 – Comparando dois contos
	Aula 5 – Analisando os diálogos em contos
	Aula 6 – Analisando os diálogos em contos
	Aula 7 – Ouvindo a leitura de um conto pelo/a professor/a
	Aula 8 – Selecionando um conto para leitura
	Aula 9 – Roda de leitor: apresentando o conto aos colegas
	Aula 10 – Roda de leitor: apresentando o conto aos colegas
<b>Matemática</b>	
Sequência Didática 1 – Conhecendo mais sobre matemática	Aula 1 – Resolvendo problemas e desafios
	Aula 2 – Resolvendo problemas e desafios
	Aula 3 – Identificando frações equivalentes
	Aula 4 – Identificando frações equivalentes
	Aula 5 – Formando agrupamentos
	Aula 6 – Formando agrupamentos
	Aula 7 – Resolvendo problemas de proporcionalidade
	Aula 8 – Resolvendo problemas de proporcionalidade
	Aula 9 – Relação de equivalência
	Aula 10 – Investigando o cálculo da área e do perímetro
Sequência Didática 2 – A matemática no nosso cotidiano	Aula 1 – Resolvendo problemas e desafios
	Aula 2 – As frações equivalentes
	Aula 3 – Os agrupamentos
	Aula 4 – Resolvendo problemas
	Aula 5 – Resolvendo problemas
	Aula 6 – Área e perímetro
	Aula 7 – Ampliando e reduzindo figuras poligonais
	Aula 8 – Ampliando e reduzindo figuras poligonais
	Aula 9 – Calculando o volume

	Aula 10 – Calculando o volume
Sequência Didática 3 – Aplicando conhecimentos matemáticos na resolução de problemas	Aula 1 – Quanto pagará pelas compras?
	Aula 2 – Resolvendo problemas de divisão
	Aula 3 – Resolvendo problemas de proporcionalidade
	Aula 4 – Qual é a chance de ganhar o jogo?
	Aula 5 – Qual é a chance de ganhar o jogo?
	Aula 6 – Ampliando figuras
	Aula 7 – Calculando o volume
	Aula 8 – Calculando o volume
	Aula 9 – Analisando dados estatísticos
	Aula 10 – Analisando dados estatísticos