

Escolhas docentes: o currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental

Teaching choices: the curriculum in action in elementary school

Cláudia Valentina Assumpção Galian^{1*}, Cláudia Lemos Vóvio², Denizart Fortuna³

¹Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil

²Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Guarulhos, SP, Brasil

³Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Educação, Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento, Niterói, RJ, Brasil

COMO CITAR: GALIAN, C. V. A.; VÓVIO, C. L.; FORTUNA, D. Escolhas docentes: o currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e19918, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.1991801>

Resumo

Este artigo trata das escolhas curriculares e didáticas de duas professoras de uma escola pública paulistana, que lecionavam nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, em 2024, baseando-se no modelo de prática pedagógica favorável à aprendizagem de todos, referenciado em Bernstein. O contexto deste estudo coincide com a implementação de uma proposta curricular, produzida em 2017, cujo processo esteve à mercê do contexto pandêmico e pós-pandêmico, passando por inúmeras revisões com consequências para sua apropriação pelos docentes. Com base em observações de aulas, caracterizaram-se práticas pedagógicas relativas às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, analisando se e como tendem a favorecer o acesso às aprendizagens por seus estudantes. Os resultados evidenciam traços relevantes do referido modelo nas práticas observadas, como o forte enquadramento da seleção e do sequenciamento de conteúdos, e o fraco enquadramento no que se refere ao compassamento. No entanto, nessas práticas, há outros aspectos que mereceriam atenção no que se refere à consolidação de aprendizagens compatíveis com o potencial dos estudantes, em diálogo com a proposta curricular e com os desafios educacionais atinentes à sua implementação em um contexto atípico para os sistemas de ensino.

Palavras-chave: currículo em ação; prática docente; ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências no Ensino Fundamental; Basil Bernstein.

Abstract

This article discusses the curriculum and didactic choices of two teachers from a public school in São Paulo, who taught in the 3rd and 5th grades of elementary school in 2024, based on the model of pedagogical practice that favors learning for all, as referred to by Bernstein. The context of this study coincides with the implementation of a curriculum proposal produced in 2017, whose process was subjected to the pandemic and post-pandemic context, undergoing numerous revisions with consequences for its appropriation by teachers. Based on classroom observations, pedagogical practices related to the subjects of Portuguese Language, Mathematics, and Science were characterized by analyzing whether and how they tend to favor access to learning for their students. The results highlight relevant features of the model above in the observed practices, such as strong framing on selection and sequence, and weak, on pace. However, in these practices, there are other aspects that deserve attention regarding the consolidation of learning that is compatible with the students' potential, in dialogue with the curriculum proposal and with the educational challenges related to its implementation in an atypical context for education systems.

Keywords: curriculum in action; teaching practice; teaching of Portuguese Language, Mathematics and Sciences in Elementary Education; Basil Bernstein.

INTRODUÇÃO

Não constitui qualquer novidade a afirmação de que as escolhas de forma e conteúdo realizadas por professores no desenvolvimento de suas aulas têm centralidade na configuração do currículo em ação (Gimeno Sacristán, 2000). Da mesma forma, não surpreende a constatação de que entre a prescrição curricular e aquilo que efetivamente se desenvolve no encontro entre professores e estudantes articulam-se diversos fatores externos e internos às escolas.

*Autor correspondente:

claudiavalentina@usp.br

Submetido: Janeiro 02, 2025

Revisado: Fevereiro 12, 2026

Aprovado: Fevereiro 13, 2026

Fonte de financiamento:

Fapesp (Auxílio Regular 2022/06782-0) e CNPq (311397/2023-9).

Conflitos de interesse:

Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:

72202123.6.0000.5464.

Disponibilidade de dados:

Os dados da pesquisa estão disponíveis em repositório: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18615002>.

Trabalho realizado na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Partindo dessa perspectiva, apresentam-se resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender os efeitos das escolhas curriculares e didáticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes na rede municipal de ensino de São Paulo, num cenário de implementação de proposta curricular recente.

A análise que se propõe está em sintonia com o que diversos autores vêm desenvolvendo sobre o processo de elaboração e implementação de políticas educacionais e a ação dos agentes responsáveis por implementá-las, com base em Stephen Ball e Richard Bowe (Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2018; Moreira, 2017; Stremel; Mainardes, 2018; Carrijo, 2021). A sintonia reside no destaque que se dá à instabilidade e à possibilidade de criação de novas políticas a partir de prescrições estabelecidas oficialmente. Em outras palavras, importa reforçar que as fases de elaboração e de implementação das políticas não devem ser analisadas separadamente. A pesquisa de que trata este artigo se concentra no contexto da prática, que, de acordo com Carrijo (2021, p. 1221), “[...] é criativo e não robotizado, contudo, não escapa às imposições das relações de poder já estabelecidas e dos discursos”.

A investigação focaliza as escolhas materializadas em documentos de orientação curricular de uma rede pública de ensino (São Paulo, 2019), discutindo-as à luz dos debates sobre conteúdo e forma de abordagem relevantes para a formação dos estudantes nos campos do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e, por fim, analisando esse conjunto de escolhas frente ao que as professoras vêm conseguindo desenvolver em suas aulas – acompanhadas ao longo do ano de 2024. Não se esperava com isso avaliar o quanto essas profissionais conseguem responder ou não ao que as prescrições definem; antes, indagou-se a relevância e a adequação das próprias prescrições, bem como, e centralmente, das condições que as professoras encontram nas escolas para fazer suas escolhas, tomadas como essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens. No recorte apresentado neste trabalho, focalizam-se as práticas de professoras de 3º ano e de 5º ano para a aproximação a conhecimentos ligados às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A principal referência teórica mobilizada para a análise ora desenvolvida é a teoria de Bernstein, sociólogo da educação cuja produção intelectual se manteve intensa desde o início dos anos 1960 até o ano 2000, quando é publicada a última versão de seu livro *Pedagogia, Controle Simbólico e Identidade*. Nesse período, empenhou-se em refinar os conceitos que desenvolveu, com a finalidade de fazer claros os mecanismos pelos quais, por meio da comunicação – na forma que ela assume e não só no conteúdo que privilegia – as identidades dos sujeitos vão se consolidando e as suas posições numa dada configuração de poder tendem a ser reproduzidas de geração em geração.

Para o autor, essa perspectiva se distancia da teoria reprodutivista por esta se restringir às análises dos conteúdos privilegiados para a transmissão, aspecto sobre o qual se multiplicaram as investigações, especialmente nos anos 1960 e 1970. Em suas análises, o autor se volta ao dispositivo pedagógico que transporta o conteúdo legitimado, que, em concordância com autores da teoria da reprodução, é selecionado segundo os interesses de grupos poderosos, reproduzindo desigualdades sociais associadas à distribuição do poder na sociedade. Entretanto, Bernstein não acredita que apenas a consideração do conteúdo selecionado esgota a compreensão do processo pelo qual se busca naturalizar essas desigualdades.

Seus primeiros estudos voltam-se à comunicação pedagógica e, a partir daí, os conceitos que desenvolve vão se complexificando, na busca por conceber mecanismos para compreender como as relações de poder e controle são comunicadas aos sujeitos, posicionando-os socialmente e contribuindo na constituição de suas identidades. Nos últimos escritos, retoma a questão do conteúdo privilegiado para a transmissão, iniciando uma importante reflexão sobre a relação entre a natureza dos conhecimentos e a pedagogia, que vem sendo desenvolvida desde então por diversos pesquisadores pelo mundo, especialmente os ligados ao realismo social (Young, 2007; Young; Muller, 2016; Hoadley, 2018; Hoadley; Muller, 2023).

São conceitos centrais para a discussão sobre a comunicação pedagógica, segundo esse autor, a classificação e o enquadramento. O primeiro diz respeito às relações entre categorias, que podem ser categorias de sujeitos (professor-estudante, médico-paciente, arquiteto-cliente etc.), de discursos (matemática/ciências, conhecimentos escolares/conhecimentos não escolares etc.) ou de espaços (espaço do professor/espaço do estudante, escola/comunidade etc.).

Para Bernstein (2000), as relações de poder em uma sociedade estabelecem fronteiras entre as categorias. Para se referir às relações entre categorias, desenvolve o conceito de classificação. O conceito não trata de definir os atributos de uma categoria, mas a relação entre categorias. Considerando-se as categorias de discursos das disciplinas escolares no currículo da educação básica, Matemática, Português, Ciências, por exemplo, são categorias que, para o autor, representam uma divisão social do trabalho discursivo: “[...] se esses discursos são diferentemente especializados, então eles devem ter um espaço no qual desenvolvem suas identidades únicas, identidades com suas próprias regras internas e vozes especiais. Pode ser Francês, Alemão, História, se pensarmos na escola” (Bernstein, 2000, p. 6). É esse espaço crucial que cria a especialização de uma categoria e o que o mantém é o distanciamento em relação às outras categorias: “A só pode ser A se puder efetivamente se isolar em relação a B. Nesse sentido, não há A se não houver relação entre A e algo mais” (Bernstein, 2000, p. 6). É a distância entre as categorias que permite manter a sua especificidade, sejam elas discursivas ou de outra ordem (professor/estudante, pai/filhos, escola/comunidade etc.). Segundo o autor: “[...] é o isolamento entre categorias de discurso que mantém os princípios da sua divisão de trabalho [entre as disciplinas escolares, no nosso exemplo]” (Bernstein, 2000, p. 6).

A classificação, assim, traduz as relações de poder que definem a divisão social do trabalho. O que mantém o isolamento entre as categorias é o poder, que, para o autor, se expressa no princípio da classificação, que pode ser forte ou fraco. No primeiro caso, as relações de poder garantem o isolamento entre as categorias, que têm suas especificidades e vozes próprias; no segundo, as relações de poder permitem maior aproximação entre as categorias, com consequente ameaça às especificidades das categorias.

Para tratar do controle da comunicação pedagógica, Bernstein desenvolve o conceito de enquadramento. O enquadramento é o que traduz as relações de controle da sociedade, definindo a mensagem legítima de uma categoria: “[...] se o princípio da classificação provê a nossa voz e os meios para reconhecê-la, o princípio do enquadramento é o meio para adquirir a mensagem legítima” (Bernstein, 2000, p. 12). Diz respeito, portanto, a quem controla o quê. Na comunicação pedagógica, em sala de aula, refere-se à natureza do controle sobre: a seleção do que será comunicado (o conteúdo do ensino); a sequência da comunicação (o quem vem primeiro, o que vem depois); o compassamento (a taxa de aquisição esperada em relação ao que será comunicado); e, os critérios de avaliação (o quanto fica explícito o que conta como conteúdo e forma legítimos de comunicar o aprendido). Quando o enquadramento se caracteriza como forte o professor tem controle explícito sobre a seleção, sequência, compassamento e critérios de avaliação; quando se caracteriza como fraco, o estudante tem maior controle aparente sobre esses fatores.

Hoadley (2018) refere-se a uma ampla tradição de pesquisa de base bernsteiniana em salas de aula da educação básica; para a autora, esses estudos buscam produzir uma delimitação mais precisa de processos de ensino que engendram a reprodução social, bem como de formas de interrompê-la. Essa produção, segundo a autora: “[...] tem trazido uma notável contribuição para a identificação de dimensões específicas da prática pedagógica favoráveis às crianças de lares pobres” (Hoadley, 2018, p. 166-167).

O que essas pesquisas têm sublinhado, de acordo com a autora, é que uma configuração da prática pedagógica que assuma um enquadramento forte sobre os critérios de avaliação, um enquadramento fraco sobre as relações hierárquicas e um compassamento variável mostra-se favorável ao sucesso dos estudantes que se encontram em condições socioeconômicas desfavorecidas. Em outros termos, o modelo pedagógico apontado nessas produções aponta como potencialmente favorável às aprendizagens de todos que o professor seja muito explícito em relação ao que constitui conhecimento relevante nas aulas (“o quê”), bem como em relação à forma como os estudantes devem comunicar o que aprendem (“o como”) – cabe ao professor deixar evidente o que conta. Outro aspecto importante é que o controle sobre o tempo para a aquisição do conhecimento pelos estudantes não seja rigidamente definido pelo professor, que precisa estar atento aos tempos dos estudantes. Soma-se a isso uma classificação forte do conhecimento escolar, de modo a demarcar as fronteiras entre este e o conhecimento da experiência cotidiana dos estudantes.

Neste artigo vamos considerar esse modelo pedagógico como referencial para analisar as práticas acompanhadas nas turmas de 3º e 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, especialmente no que se refere às características pedagógicas: seleção, sequência, compassamento e critério de avaliação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

A escolha por desenvolver a pesquisa em uma rede pública de ensino se justifica pelo fato de nela estarem reunidas escolas que atendem a maioria da população em idade escolar no município de São Paulo – o que sublinha a relevância de uma discussão sobre o currículo e o acesso ao conhecimento escolar. Quanto às disciplinas focalizadas no estudo, toma-se o fato de o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências ser objeto preferencial das avaliações estandardizadas, o que justifica sua escolha. Entende-se, assim, que tais disciplinas vêm assumindo centralidade na dimensão do currículo que se volta a definir o que deve ser aprendido na educação básica escolar. Isso permite supor, em alguma medida, a existência de pressões, ou estratégias de controle mais visíveis, sobre as escolhas das professoras na condução de suas aulas, na busca por bons resultados nessas avaliações.

Na pesquisa, optou-se pela observação de aulas nos anos iniciais do ensino fundamental porque esperava-se reconhecer as escolhas relativas às três disciplinas focalizadas no estudo. Partiu-se das constatações de que o 3º ano se constitui na etapa de consolidação da alfabetização e de aproximação aos conhecimentos matemáticos, e o 5º ano se caracteriza, nas prescrições, por uma abertura maior aos conhecimentos de outras disciplinas, no caso deste estudo, Ciências.

A escolha das duas escolas participantes deu-se por conveniência: eram duas escolas que se voluntariaram ao estudo, cuja equipe de gestão já conhecia alguns pesquisadores e por essa razão aderiram à pesquisa. Após a apresentação do projeto às equipes gestoras e docentes de ambas as escolas, em comum acordo, foram definidas uma turma de 3º ano e uma turma de 5º ano, de cada escola, para geração de dados. Todas as aulas ministradas pelas professoras responsáveis por essas turmas foram observadas ao longo de duas semanas não consecutivas (uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre de 2024), num total de 40 horas de observação por turma.

As professoras acompanhadas responsabilizavam-se por todas as disciplinas, à exceção daquelas ministradas por professores especialistas cujas aulas não foram observadas, como é o caso de Artes, Educação Física, Inglês, além das aulas destinadas à expansão curricular, Educação Digital e Programa Sala de Leitura. A intenção de acompanhar todas as aulas dessas professoras foi a de reconhecer algum tipo de parâmetro empregado para a condução das aulas, o caráter das escolhas de ordem curricular e didática, naquele contexto em que se desenvolvia a implementação de uma nova proposta curricular, e as especificidades estabelecidas para a abordagem de diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Como já explicitado, trata-se das observações realizadas numa turma de 3º ano e noutra, de 5º ano, de apenas uma das escolas que aderiu à pesquisa. Na organização do protocolo de observação das aulas e nas produções das notas de campo, deu-se atenção às características pedagógicas antes mencionadas e referidas por Hoadley (2018), que revelam a especialização do tempo, do espaço e do texto nessas aulas. Sobre tempo e espaço, a ideia foi identificar a forma de demarcá-los na atividade pedagógica, com vistas ao ensino.

Com relação ao texto – o texto legítimo privilegiado (Hoadley, 2018, p. 224) –, ele pode ser entendido como o objeto do conhecimento. Quanto à análise do texto privilegiado nas aulas, o protocolo de observação, de modo amplo, focalizou aspectos como: a estruturação da aula; os conteúdos de ensino enfatizados; as atividades desenvolvidas; o tempo destinado às diferentes atividades e as interações entre professoras e estudantes em diferentes situações de aula. Para a análise desenvolvida neste trabalho empregou-se elementos da teoria de Bernstein, notadamente as características da prática pedagógica e a criação de condições para a aprendizagem (Bernstein, 2000; Neves; Morais, 2001; Hoadley, 2018).

A partir das notas de campo, foram sistematizadas as características observadas nas aulas das turmas acompanhadas, segundo os aspectos listados anteriormente, buscando compreender as características de cada turma e estabelecer contrastes entre as práticas acompanhadas. No Quadro 1, delinea-se os aspectos observados e os focos de análise quanto a cada uma dessas características.

A unidade escolar em tela pertence à Diretoria Regional de Educação (DRE) Butantã, no município de São Paulo. Sua localização apresenta peculiaridades em relação à malha urbana paulistana. Trata-se de uma área “limítrofe” entre bairros valorizados e bairros populares, caracterizados por ocupações irregulares e precária infraestrutura urbana.

Quadro 1. Características das práticas pedagógicas consideradas na análise.

Características	Aspectos analisados
Estrutura da aula	a. Abertura da aula: abrange sequências preliminares em relação às atividades didáticas; demarcada pela entrada dos estudantes e da professora na sala de aula e pelos contatos iniciais entre eles; b. Desenvolvimento da aula: abrange sequências de atividades didáticas-acadêmicas que se subdividem em introdução/preparação, desenvolvimento e conclusão de cada atividade; c. O encerramento do encontro, demarcado pela saída do professor e dos estudantes da sala de aula.
Conteúdos mobilizados	a. Frequência com que se abordam disciplinas escolares, b. Distribuição das disciplinas escolares no quadro de horário das turmas; c. Conteúdos mobilizados nas sequências de atividades didáticas-acadêmicas.
Atividades desenvolvidas	a. Tipos de atividades; b. Tempo destinado à sua execução; c. Modo como as atividades foram propostas e executadas.
Tempo para as atividades	Gestão do tempo destinado para o desenvolvimento das sequências didáticas-acadêmicas.
Interações entre professora e estudantes	a. Forma de explicação do conteúdo; b. Explicitação e clareza aos estudantes sobre o que é considerado conteúdo relevante e sobre a forma de apresentar o que foi aprendido; c. Abertura para intervenções dos estudantes; d. Tratamento conferido ao que os estudantes apontam durante a aula.

Fonte: Os autores.

Segundo o Mapa da Desigualdade, o distrito onde se situa a escola carece de serviços essenciais, a exemplo dos de saúde, de assistência social e de equipamentos de cultura, esporte e lazer (Rede Nossa São Paulo, 2021), revelando assim a expressiva disparidade socioeconômica que, aliás, não é uma característica excepcional da capital paulistana ao se comparar com as demais metrópoles brasileiras (Santos; Silveira, 2001). Nesse sentido, ampliando-se a escala geográfica de análise, a rua que dá acesso à escola, situada no alto duma colina, demarca uma grande divisa entre conjuntos territoriais: (1) à frente da escola, prédios e condomínios de médio e alto padrão; (2) atrás da escola, moradias caracterizadas pela autoconstrução, sem acabamento externo e com precária ventilação demarcadas pelo arruamento por demais estreito (vuelas) e, finalmente, (3) no sopé da colina, casas de alvenaria e pequenos comércios com itens e serviços de primeira necessidade.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), em 2023, a escola contava com 778 estudantes matriculados em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo o Ensino Fundamental, principalmente aqueles dos anos iniciais. Em termos de infraestrutura, a escola possui sala de leitura, sala de informática, duas quadras de esportes, área de lazer externa, brinquedoteca, pátio coberto amplo, refeitório e banheiros para estudantes e profissionais da educação (São Paulo, 2023). À época da pesquisa de campo, todos os docentes eram formados em nível superior e contavam com uma sala para estudo e reuniões, uma biblioteca, com livros técnicos e literários, além de uma área própria para alimentação e descanso. A equipe de gestão era formada por um diretor, uma assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas.

A turma de 3º ano pertencia ao período matutino, das 7h às 12h, com seis aulas diárias de 45 minutos. Durante a observação, havia 31 estudantes matriculados, com frequência diária média de 28 estudantes. Contava com uma professora estagiária que apoiava as 12 crianças ainda não alfabetizadas da turma, que seguiam atividades de alfabetização e matemática diferenciadas das demais. A turma do 5º ano pertence ao período vespertino, das 13h30 às 18h30, com seis aulas de 45 minutos, além do intervalo. Contava apenas com

uma professora de turma, com 26 estudantes matriculados e uma média de 22 frequentes a cada dia, durante o período de observação. Ambas as salas continham mobiliário adequado, eram bem arejadas e iluminadas, contando, além da lousa, com armários para guarda de materiais, um computador, projetor multimídia e tela. Nas salas, estavam disponíveis livros didáticos de todas as disciplinas, livros de literatura infantil, materiais escolares, cartazes com conteúdos abordados e trabalhos dos estudantes, entre outros.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, em 2023, foi de 6,1, próximo à média nacional (6,5) e a municipal (6,2). Quanto ao aprendizado de Língua Portuguesa nos anos iniciais, com base no SAEB 2021 (Brasil, 2020, 2023), 70% dos estudantes do 5º ano apresentaram nível de aprendizado adequado, contra 18% no nível básico e 12% no nível insuficiente. No caso da disciplina de Matemática, no mesmo período, 50% encontravam-se em nível adequado, contra 31% no nível básico e 19% no nível insuficiente. Destaca-se ainda que a escola, nos anos iniciais, apresentava uma taxa média de distorção idade-série de 7,5%, tal qual a da média nacional (7,5%), com maior concentração de estudantes nessa condição no 5º ano (11,5%)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em ambas as turmas, a abertura da aula é demarcada com a entrada dos estudantes em sala de aula, a organização do ambiente e a distribuição dos estudantes em suas respectivas carteiras. Já o encerramento da aula é explicitado pela organização dos materiais escolares e do ambiente e pela despedida das professoras e dos estudantes que aguardam por seus responsáveis no pátio da escola. Essa organização espaço-temporal é determinada, em grande medida, pela instância institucional escolar, assim como a delimitação dos momentos para a alimentação e recreação e a distribuição das disciplinas no quadro de horários de cada turma.

No 3º ano, há atividades preliminares à dimensão didática-acadêmica que consistem no registro pelos estudantes do cabeçalho e da rotina, com a identificação das disciplinas escolares abordadas no dia, aulas de especialistas, momentos dedicados à alimentação e recreação e das atividades sob a responsabilidade da professora da turma e/ou de especialistas. No 5º ano, por sua vez, a atividade inicial abrange a dimensão didática-acadêmica com a apresentação oral de estudantes sorteados a cada dia, a respeito de questões referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em estudo. Após esse momento, a professora do 5º ano explicita a rotina do dia letivo: enumera as “atividades de aula”, registra um pequeno texto acerca do conteúdo abordado na apresentação oral, na lousa, para que os estudantes copiem, e/ou indica páginas do livro didático para a leitura de conteúdos escolares e resolução e/ou correção de exercícios.

Na turma de 3º ano, a etapa de desenvolvimento da aula organiza-se a partir de uma sequência de atividades que abordam conteúdos disciplinares e podem englobar várias tarefas realizadas pelos estudantes, com diferentes organizações (individualmente, em duplas, em pequenos grupos, por exemplo) e em tempos delimitados na rotina. São atividades que abrangem, principalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa, com atenção à alfabetização, e Matemática, em detrimento de outras, como o ensino de Ciências. Nessas situações, ela mobiliza diversos dispositivos didáticos: livros de literatura infantil, unidades e atividades do livro didático, a exposição oral da professora, seguida da cópia de textos expositivo-didáticos da lousa, atividades impressas em folhas avulsas, retiradas de sites e blogs instrucionais, e audiovisuais didáticos que circulam em redes sociais.

Dois aspectos destacam-se na estrutura padrão do 3º ano. Tanto a conclusão como a correção das atividades de qualquer uma das três disciplinas focalizadas na pesquisa eram ações que dependiam, em grande medida, do tempo empregado pelos estudantes na realização das tarefas. Nessa turma, notava-se uma grande disparidade no tempo previsto, registrado na rotina, e aquele efetivamente empregado para realizar as atividades: havia um grupo pequeno que rapidamente concluía as atividades, outro grupo que levava um pouco mais de tempo e outro que demandava apoio e orientação e demorava um tempo maior para realização das propostas. Nesses momentos, os estudantes que já haviam terminado a atividade dirigiam-se à mesa da professora, formando uma fila e os demais dedicavam-se à finalização; muitos deles ficavam ociosos após a correção de seus cadernos. Algumas crianças com dúvidas dirigiam-se aos colegas ou diretamente à professora ou à estagiária. Chamou atenção a atitude colaborativa entre as crianças, que ajudavam umas às outras voluntariamente, nesses momentos.

Outra característica é a grande recorrência a atividades impressas, relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e o recurso a audiovisuais didáticos para o tratamento de conteúdos de Ciências (sistema solar e planetas, por exemplo), para a retomada de noções, informações e procedimentos recém-abordados em outras disciplinas. Com menor frequência, foram observados o emprego de dispositivos didáticos, tais como exposição dialogada (observada em apenas duas oportunidades), o uso do livro didático (de Língua Portuguesa e Matemática, empregado por três vezes,), a experimentação (observada em uma atividade de Matemática, sobre sistemas de medidas). O emprego de audiovisuais didáticos era diário, ocupando o tempo da última aula.

A recorrência de atividades de alfabetização no 3º ano, deveu-se, nesse caso, à presença de 12 crianças não alfabetizadas, das 31 matriculadas. Essas crianças realizavam atividades diferenciadas, com forte ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética, números e operações matemáticas. As atividades eram mediadas pela estagiária de pedagogia, que, junto com a professora, elaborava materiais próprios e empregava o livro didático de Língua Portuguesa do 2º ano, a fim de atender as necessidades de aprendizagem desses estudantes.

O que se nota no 3º ano é que a seleção e o sequenciamento de conteúdos, daquilo que deve ser ensinado, se baseia em decisões da professora, o que pode estar relacionado, de um lado, ao conjunto de saberes que construiu durante sua experiência escolar, como aprendiz, na sua formação inicial e continuada e em seu processo de profissionalização, principalmente. Os livros didáticos não parecem suficientes para estabelecer os conteúdos a serem ensinados e aprendidos em Língua Portuguesa e Matemática, tampouco os materiais didáticos disponibilizados pela SMESP, daí a recorrência à pesquisa de atividades em sites. Já para conteúdos de Ciências ela recorre ao emprego de audiovisuais didáticos, que se prestam para o tratamento de conteúdos dessa disciplina, em detrimento de outros materiais que poderiam apoiar sua ação didática.

A baixa frequência com que essa professora realizou a exposição oral de conteúdos ou explanações indica uma ênfase na realização de atividades para que um conteúdo se torne aprendido, ganhando centralidade a ação dos estudantes nesses momentos. Tais características configuram um enquadramento fraco quanto aos critérios de avaliação nas escolhas da professora do 3º ano, por deixar a cargo dos dispositivos didáticos que mobiliza, especialmente dos audiovisuais didáticos, a produção de sínteses, o reforço de informações e a sistematização e memorização de procedimentos. Esse dispositivo coloca-se a favor da explicitação de conteúdos relevantes.

Sobre a consideração dos estudantes na seleção do que deve ser ensinado, destaca-se ainda que a participação deles em momentos de exposição oral de conteúdos não se mostra valorizada. Quando incitados pela professora por meio de perguntas de caráter objetivo, os estudantes respondem oralmente, mas suas respostas são pouco ou nada exploradas, o que poderia ser notado caso se fizesse retomadas, expansões, reformulações ou reiteraões de aspectos ligados ao que responderam ou comentaram. Também não observamos a comparação entre respostas dos estudantes e situações de correção coletiva. A resposta esperada, geralmente, é dada pela própria professora. Essas características configuram um forte enquadramento (controle por parte da professora) em relação aos conteúdos de ensino, no período de observação do 3º ano, uma vez que se notou pouco (ou nenhum) espaço para intervenção dos estudantes na definição de objetos de ensino.

No 5º ano, por sua vez, a apresentação oral de questões referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática pelos estudantes prestava-se, além da retomada, para a avaliação dos estudantes quanto à apropriação desses conteúdos. Vale destacar que os conteúdos de Ciências ou de outras disciplinas nunca foram abordados nessa etapa da aula. Após essa atividade, os estudantes dedicavam-se à realização das atividades indicadas pela professora, o que poderia ocorrer individualmente, em duplas ou trios, com incentivo à adoção de uma atitude colaborativa entre eles. Identificou-se ainda uma etapa específica dedicada à correção de atividades, realizada coletiva e oralmente e posterior registro escrito das respostas corretas, que poderia corresponder tanto a atividades realizadas no dia ou a outras realizadas anteriormente – isto vale para as aulas das três disciplinas observadas. Nesses momentos, constatou-se o emprego recorrente aos livros didáticos e à exposição oral de conteúdos, inclusive com a retomada de conteúdos já estudados.

Essas escolhas da professora do 5º ano evidenciam um enquadramento forte dos critérios de avaliação, o que significa que suas escolhas contribuem para evidenciar o que deve ser considerado como conteúdo relevante e o modo como os estudantes devem comunicar o que aprendem – em outros termos, o que se espera deles. Por outro lado, tanto a seleção do que deve ser ensinado quanto o sequenciamento de conteúdos nas aulas observadas no 5º ano encontram-se atrelados ao estabelecido nos livros didáticos adotados, principal dispositivo didático mobilizado nas aulas. Ambos os processos parecem ter pouca ou nenhuma interferência dos estudantes, já que seus conhecimentos prévios ou dúvidas não são consideradas nessas situações, ou, ainda, nas escolhas feitas pela professora, o que denota um enquadramento forte da seleção e da sequência do que deve ser ensinado, característica similar à identificada no 3º ano.

Quanto à abordagem de conteúdos das disciplinas escolares, em ambas as turmas há uma forte ênfase em atividades relativas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, o que pode ser notado na distribuição de aulas nos quadros de horários das professoras e no investimento de tempo de ensino para essas disciplinas. No 3º ano, por exemplo, três dias e meio da semana letiva foram dedicados integralmente a essas disciplinas: dois para Língua Portuguesa e um para Matemática e meio período para ambas as disciplinas, além da leitura oral compartilhada de livros de literatura ter uma frequência praticamente diária. No período observado, Ciências, ocupava uma hora-aula apenas. No 5º ano, a distribuição de aulas por disciplina segue outra configuração, mas a ênfase permanece: são três horas-aula dedicadas às disciplinas de Geografia, Ciências e História, enquanto para Matemática e Língua Portuguesa são dedicadas sete horas-aula semanais, além de práticas de leitura e de escrita que perpassam as atividades de outras disciplinas escolares.

É preciso considerar que a distribuição de horas-aula por disciplina escolar na RMESP encontrava-se regada pela Instrução Normativa n. 20 de agosto de 2024 (São Paulo, 2024), que dispunha que uma semana letiva para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreende 30 horas-aula de 45 minutos: sete horas-aula de Língua Portuguesa e sete de Matemática, três para Ciências, três para História, três para Geografia, duas de Língua Inglesa, duas de Educação Física, uma de Artes. Além dessas, o Programa Sala de Leitura e a Educação Digital contam com uma hora-aula semanal respectivamente; trata-se de espaços nos quais se desenvolve projetos que constam da expansão curricular da SMESP. A ênfase observada, portanto, justifica-se em grande medida pelas normatizações da instância escolar e pode ainda estar atrelada à importância atribuída à alfabetização, ao saber ler e escrever e à aquisição de conhecimentos básicos de matemática, considerados necessários pelas professoras à continuidade dos estudos. É preciso lembrar ainda que os sistemas de avaliação de desempenho escolar (local, da própria SMESP, e nacional) focalizam prioritariamente, para os anos iniciais, aprendizados relativos à Língua Portuguesa e Matemática, o que deve influenciar na escolha das professoras.

A gestão do tempo de aula segue configurações distintas em ambas as turmas. No 3º ano, para as atividades preliminares à dimensão didática-acadêmica emprega-se até 30 minutos. Em seguida, a sequência de atividades tem início, englobando a maior parte do período dedicado ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser interrompida por momentos de alimentação e recreação, pelas aulas de especialistas e pelos projetos de expansão curricular. A última atividade do dia letivo consistiu, na maior parte das vezes, na apresentação de um audiovisual didático (animações, principalmente), como já dito, que introduz ou retoma conteúdos das disciplinas (por exemplo, observamos audiovisuais que explicavam sobre número e gênero do substantivo, uso de pontuação, sistema solar, entre outros). O ritmo de desenvolvimento das atividades parece determinado pelos estudantes, pois em várias ocasiões a rotina estabelecida não era cumprida devido ao tempo empregado por eles para realizar suas tarefas. Uma vez que prevaleciam as atividades de Língua Portuguesa e Matemática, os desvios notados frente ao previsto pela professora, ainda que possam mostrar respeito ao ritmo dos estudantes, comprometem o tempo para abordagem de conteúdos de Ciências, por exemplo, expondo-os a comentários sobre temáticas desta natureza, antes ou após a audiência de audiovisuais.

Tais características permitem considerar que o enquadramento referente ao compassamento é fraco, nas aulas observadas. Ao final do dia letivo, o anúncio do fechamento da sequência de atividades didático-acadêmicas era marcado pela apresentação de um ou mais audiovisuais, o que gerava um clima disperso, com parte da turma assistindo e outra organizando materiais e o ambiente, andando pela sala de aula. Essa situação tende a fragilizar o enquadramento dos critérios de avaliação, já que a professora parece atribuir a esses audiovisuais o papel de evidenciar e consolidar sínteses do que é considerado relevante sobre o tema abordado na aula.

Nesses momentos, a professora anunciava o audiovisual, as crianças assistiam (ou não) e se despediam para a saída da aula.

Há nesse modo de gerir o tempo de ensino uma certa centralidade na ação dos estudantes, ainda que a seleção e o sequenciamento de conteúdos estejam sob controle da professora, que decide sobre o que e quando deve ser ensinado. O compassamento das atividades depende em grande medida do tempo que os estudantes, em seu conjunto, levam para realizar as atividades, gerando para aqueles que rapidamente terminam suas tarefas, um período de tempo livre, sem finalidade didática-acadêmica – em outros termos, o enquadramento do compassamento é fraco.

No 5º ano, a atividade de sorteio e apresentação de perguntas aos estudantes ocupava os primeiros 30 minutos da aula, em seguida, ocorria a exposição oral de conteúdos e a realização de atividades relacionadas ao conteúdo abordado, o que levava em média 60 minutos. A correção coletiva das atividades durava em média 22 minutos. Na execução das atividades, verificou-se que o tempo previsto excedia o necessário para a maior parte da turma, que permanecia ociosa após finalizar as tarefas, aguardando o momento da correção. A professora previa um tempo maior que o necessário para a realização das atividades pelos estudantes, que, em sua maioria, executavam as atividades num tempo menor. Vale dizer que, nesse tempo, a professora trabalhava incessantemente na verificação de agendas e cadernos dos estudantes. Em outros termos, também nas aulas observadas no 5º ano se configurou um enquadramento fraco do compassamento.

Sobre os modos de interação entre professora e estudantes no 3º ano, notamos uma distribuição de papéis e estratégias. A professora assumia o papel de quem introduz e apresenta conteúdos, informa, solicita e verifica as atividades constantes em folhas avulsas ou do livro didático e anuncia os audiovisuais didáticos, por meio da explanação oral acompanhada ou não de apoio visual desses materiais projetados na lousa. Momentos coletivos de exposição oral mostraram-se conturbados por casos de indisciplina, que interrompiam o curso da interação e desviavam a atenção de todos, além de se notar tentativas de participação dos estudantes com a introdução de novos assuntos ou pela narrativa de fatos e acontecimentos cotidianos nem sempre relacionados ao tema abordado, o que demandava grande esforço da professora para obter a atenção de todos e conduzir sua exposição.

As atividades didáticas no 3º ano, na maior parte da observação, foram corrigidas individualmente: as crianças levavam seus cadernos ou livros até a mesa da professora, formando uma longa e animada fila, onde conversavam entre si. Esse ritual de correção individual tomava um grande tempo de aula e prestava-se ao controle e à avaliação do desempenho de cada estudante. A falta de momentos de conclusão da atividade ou de correção coletiva, que se prestariam à articulação entre conteúdos recém-abordados e conteúdos anteriores ou, ainda, para sinalizar o que será estudado mais adiante, deixava uma lacuna nas aulas. Tais ligações pareciam ficar sob a responsabilidade dos estudantes e não foram conduzidas pela professora. Como já mencionado, a descrição da prática observada no 3º ano permite considerar que o enquadramento dos critérios de avaliação é fraco.

Já no 5º ano, ainda que em grande parte das aulas a professora tivesse certa centralidade nos modos de transmitir conhecimento, por meio da explicação oral, da cópia de textos expositivo-didáticos selecionados por elas, da avaliação de desempenho nas atividades e da condução de situações de correção, constatou-se o uso de algumas estratégias diferenciadas, pautadas pelos conteúdos escolares que se queria abordar. Exemplo disso, foram as aulas voltadas às operações matemáticas e à geometria. Para o tratamento das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), os estudantes foram escolhidos para demonstrarem os cálculos efetuados na lousa, quando eram atentamente acompanhados por toda a turma, ou, ainda, nos momentos iniciais das aulas eram os estudantes que, por meio da oralidade, retomavam conteúdos recém-aprendidos. Já para a introdução de conteúdos da geometria empregou-se o manuseio de sólidos geométricos para a identificação, caracterização e diferenciação desses sólidos, disponibilizados pela professora em sala. Nos momentos de explicação oral de conteúdos, em aulas das três disciplinas, era comum que a professora comesse as frases e esperasse que os estudantes as concluíssem. Em todos os momentos das aulas era intensa a atividade de entrega das agendas pelos estudantes para a professora, que as verificava e devolvia, às vezes com recados aos responsáveis (quando os estudantes não se saíam bem no sorteio que iniciava as aulas, em especial). Outra ação frequente foi a verificação das atividades feitas no caderno e no livro didático pela professora.

A busca por explicitar os critérios de avaliação se dava por meio da excessiva repetição do conteúdo abordado nas aulas e pelo registro cuidadoso do caminho desenvolvido no ensino, no caso do 5º ano, notadamente no caderno – especialmente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, que detinham maior tempo na semana. Também a rigorosa especificação de como devem ser feitos esses registros nos materiais dos estudantes pode contribuir para a clareza em relação aos critérios de avaliação. Tais características evidenciam que, em sua prática, a professora do 5º ano investe grande esforço na direção de especificar o que precisa ser aprendido em cada aula e o que ela espera dos estudantes; em outros termos, configura-se um enquadramento forte dos critérios de avaliação.

Em síntese, a análise dos resultados relativos às turmas de 3º ano e de 5º ano, tendo em vista o modelo de prática favorável, segundo autores citados, indica que a seleção de conteúdos, para ambas as turmas, está sob controle das professoras, sem negociação com os estudantes, o que implica fronteiras rígidas entre seus conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares. Também a sequenciação dos conteúdos se encontra sob controle das professoras, sem interferência dos estudantes, o que indica que pode não estar sendo suficientemente considerada por elas qualquer necessidade de retorno a conceitos abordados anteriormente.

Quanto ao compassamento, este se encontra sob maior controle dos estudantes, mas o tempo de realização das atividades não parece estar voltado ao desenvolvimento de propostas desafiadoras do ponto de vista cognitivo, para a maioria da turma de 5º ano e para um grupo de estudantes do 3º ano, restando um tempo ocioso para eles, após o término das atividades.

Quanto aos critérios de avaliação, há uma diferença entre o que acontece na turma de 5º ano, na qual os conteúdos relevantes são explicitados pela professora, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, porém, num nível de exigência reduzido (que não parece explorar significativamente as possibilidades dos estudantes que não têm maiores dificuldades), e na turma de 3º ano, na qual os critérios não estão estabelecidos diretamente, restando aos estudantes inferir por meio das atividades e do contato com os audiovisuais o que é relevante de ser aprendido ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas curriculares e pedagógicas das duas professoras acompanhadas na pesquisa evidenciam uma aproximação ao que autores citados anteriormente vêm definindo como um modelo de prática pedagógica favorável à aprendizagem de todos os estudantes de uma mesma turma; mas também destacamos pontos de afastamento, ou peculiaridades da realidade observada que, de certa forma, desafiam o referido modelo.

Assim, em relação às aproximações, a seleção e a sequência de conteúdos estabelecidas nas aulas observadas encontram-se sob controle das professoras que, no período de inserção dos pesquisadores na escola, não abriam espaços para a intervenção dos estudantes na definição do conteúdo do ensino ou da sequência assumida para a sua abordagem. No modelo referido, esse controle deve mesmo concentrar-se no professor, porém, recomenda-se a abertura para que sejam feitas mudanças na seleção e/ou na sequência de conteúdos diante do reconhecimento de interesses e/ou necessidades específicas das turmas de estudantes. Acreditamos que, mesmo não correspondendo integralmente ao modelo de prática pedagógica favorável, essa é uma aproximação positiva e reconhecemos que o tempo de observação das aulas pode não ter sido suficiente para revelar a consideração do que sinalizam os estudantes.

No que se refere ao compassamento, também encontramos uma aproximação a esse modelo: o controle sobre o tempo demandado para a aproximação dos estudantes aos conhecimentos escolares é frouxamente definido pelas professoras, configurando um enquadramento fraco do compassamento, o que poderia indicar a consideração de ritmos diferenciados de aprendizagem dos estudantes para aprender. Entretanto, indagamos se essa característica se deve à priorização que as professoras conferem ao cuidado com os ritmos diferenciados de aprendizagem ou se responde mais diretamente às suas necessidades de tempo para administrar a sala de aula e organizar o trabalho docente. Perguntamo-nos, dessa forma, se o tempo estendido para muito além do que parece ser necessário à maioria dos estudantes corresponde ao acolhimento àqueles que têm mais dificuldades ou se responde ao que as professoras precisam fazer numa rotina de trabalho em permanente intensificação, como verificar cadernos e agendas dos estudantes ou outras tarefas.

Também nos chama a atenção o fato de que, aparentemente, o que se demanda dos estudantes nesses períodos da aula em que o tempo se afrouxa não parece apresentar grandes desafios intelectuais para a maioria deles, já que finalizam muito rapidamente o que lhes foi proposto. Nesse sentido, ressaltamos a pertinência de, no esforço por delinear um modelo de prática pedagógica que seja interessante para a aprendizagem de todos os estudantes, operarmos a qualificação das escolhas docentes que resultam em um enquadramento fraco do compassamento.

Quanto aos critérios de avaliação, a professora do 5º ano revela em sua prática mais uma aproximação ao referido modelo. Nota-se uma evidente intenção de explicitar o que se configura como conteúdo relevante de suas aulas – produzindo sínteses, retomando a cada dia os conteúdos que vêm sendo aprendidos, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática (com tempo maior dedicado a essas disciplinas), cuidando da correção das atividades, realizadas em sala e em casa – e ao que espera dos estudantes na realização das tarefas que a eles apresenta. Para os autores que vêm desenvolvendo esse modelo, essa é uma característica muito importante da prática pedagógica porque oferece aos estudantes a possibilidade de entender e acompanhar o caminho de aproximação aos conhecimentos escolares e de reconhecer o que já conseguiram apreender e o que ainda lhes falta conseguir.

No caso da professora do 3º ano, a explicitação de critérios de avaliação não é aparente nas interações observadas nas aulas das três disciplinas, levando-nos a questionar o quanto para ela mesma está claro o que se configura como conteúdo relevante e o que espera de seus estudantes em suas aulas.

A partir desses resultados alguns questionamentos apontam para possíveis explicações, todas elas merecedoras de atenção: os documentos curriculares, recém implementados no caso da RMESP, explicitam para os docentes o que é relevante de ser ensinado e aprendido e o se espera que os estudantes comuniquem sobre o que vêm aprendendo? Essas fragilidades observadas relacionam-se em alguma medida a lacunas na formação inicial das professoras, que podem prejudicá-las em suas escolhas voltados ao ensino? A formação continuada tem promovido a possibilidade de aprofundar conhecimentos relevantes para o ensino e de contribuir para que escolhas curriculares e pedagógicas mais interessantes representem apoio aos estudantes em seus processos de aprendizagem?

Delineiam-se, assim, ponderações ao modelo pedagógico afirmado nas pesquisas levantadas por Hoadley (2018), enraizadas na realidade observada em ambas as turmas. Embora parte das características relevantes desse modelo seja observada nas práticas pedagógicas das professoras, identificamos outros aspectos que merecem atenção na busca pela consolidação de aprendizagens compatíveis com o potencial dos estudantes e o currículo que se pretende desenvolver nesta etapa do ensino fundamental. Destaque pode ser feito à seleção e à sequência assumidas nas aulas: embora parcialmente compatíveis com o referido modelo, cabe reflexão sobre como os interesses e os saberes dos alunos podem assumir maior peso na definição da seleção e do sequenciamento dos conhecimentos abordados nas aulas. Nos termos de Bernstein, isso demandaria um enfraquecimento maior do enquadramento das relações professora-alunos. Esse é um elemento da maior relevância para a construção do diálogo entre culturas na sala de aula e é condição para a aprendizagem significativa. Quanto ao compassamento, é preciso buscar formas de, para além de flexibilizar os tempos para a realização de atividades pelos alunos, qualificá-lo, de modo a não perder de vista os desafios cognitivos. Neste caso, embora o enquadramento seja fraco na definição dos tempos para a realização das tarefas, o desafio parece ser a definição do tipo de atividade e a manutenção do estado de inquietação dos alunos diante dos conhecimentos escolares produzidos nas aulas.

Quanto aos critérios de classificação, reafirma-se a relevância de que sejam muito claramente definidos pelas professoras, de modo a permitir que os alunos compreendam o que se espera deles e o que é essencial que aprendam nas aulas. Sem isso, dificilmente conseguirão encaminhar sínteses do que aprendem, o que prejudica o desenvolvimento do pensamento relacional.

Outro ponto que merece aprofundamento em novas pesquisas diz respeito ao equilíbrio no tratamento das diferentes disciplinas do currículo escolar, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Talvez se possa manter a ênfase em língua portuguesa e matemática, mas lançando mão de estratégias que enfraqueçam as fronteiras com as demais disciplinas, por exemplo, no trabalho com textos que mobilizem conhecimentos de ciências naturais, história, geografia etc.

Cabe mencionar ainda que o impacto das condições advindas do contexto da pandemia sobre as práticas docentes – período de dificuldades inegáveis para se garantir o acesso de todos os estudantes à educação escolar e à qualidade das oportunidades educacionais ofertadas –, merece aprofundamentos em outras pesquisas. Aparentemente, essas condições próprias do contexto pós-pandêmico não influenciaram expressivamente nas escolhas de ordem curricular e didática de ambas as docentes, já que a seleção e sequenciamento de conteúdos operacionalizados por elas não se pautaram expressivamente nos conhecimentos prévios dos estudantes e nos seus ritmos e necessidades de aprendizagem. Tal configuração não surpreende se se considerar, por exemplo, a centralidade assumida nas políticas educacionais brasileiras em relação aos resultados e a certas disciplinas priorizadas nas grandes avaliações estandardizadas, desde os anos 1990. Entre outras questões instigantes, cabe refletir sobre como essas práticas tão arraigadas na escola estão reverberando nos estudantes, depois de tudo que foi experienciado no período pandêmico.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à escola pública e aos profissionais e estudantes que os receberam, permitindo o desenvolvimento da pesquisa de que trata este artigo.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 2000. 307 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- CARRIJO, M. C. F. O. B. Pesquisa em política educacional e a abordagem do ciclo de políticas: a importância da vigilância epistemológica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1213-1228, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-61260>.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOADLEY, U. **Pedagogy in poverty**: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa. London: Routledge, 2018.
- HOADLEY, U.; MULLER, J. Learning and human development curriculum and knowledge poverty in developing countries. In: WILKINS, A. (ed.) **Policy foundations of education**. London: Bloomsbury Academic, 2023. p. 97-114.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuição de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, J.; MAINARDES, J. (ed.) **Policy foundations of education**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.
- MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10493>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- NEVES, I.; MORAIS, A. Texts and contexts in educational systems: studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, A. et al. (ed.). **Towards a sociology of pedagogy**: the contribution of Basil Bernstein to research. New York: Peter Lang, 2001. p. 223-249.
- REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Mapas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2001.
- SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Acesso à Informação**: demanda escolar. São Paulo: SME, 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/acesso-a-informacao/demanda-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa n. 001 de 20 de agosto de 2024. Dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos para elaboração do Relatório Técnico de Fiscalização Ambiental. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 2024.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. The constitution of the academic field of education policy in Brazil: historical aspects. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, p. 168, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3682>.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, M.; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v27i65.3726>.

Contribuições dos autores

CVAG: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Gerenciamento de dados (gestão de dados e metadados, manutenção de dados para uso inicial e posterior), Coleta de dados (execução de experimentos e aplicação de procedimentos de coleta de dados, como formulários/entrevistas, por exemplo), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Captação de financiamento (busca de recursos financeiros), Administração do projeto (coordenação), Validação (responsabilidade pela avaliação da capacidade de reprodutibilidade da pesquisa), Preparação visual dos dados (organização visual, elaboração de tabelas, quadros e outros elementos gráficos), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida). CLV: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Coleta de dados (execução de experimentos e aplicação de procedimentos de coleta de dados, como formulários/entrevistas, por exemplo), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Validação (responsabilidade pela avaliação da capacidade de reprodutibilidade da pesquisa), Preparação visual dos dados (organização visual, elaboração de tabelas, quadros e outros elementos gráficos), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida). DF: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Coleta de dados (execução de experimentos e aplicação de procedimentos de coleta de dados, como formulários/entrevistas, por exemplo), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Validação (responsabilidade pela avaliação da capacidade de reprodutibilidade da pesquisa), Preparação visual dos dados (organização visual, elaboração de tabelas, quadros e outros elementos gráficos), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida).

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editores Adjuntos: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara